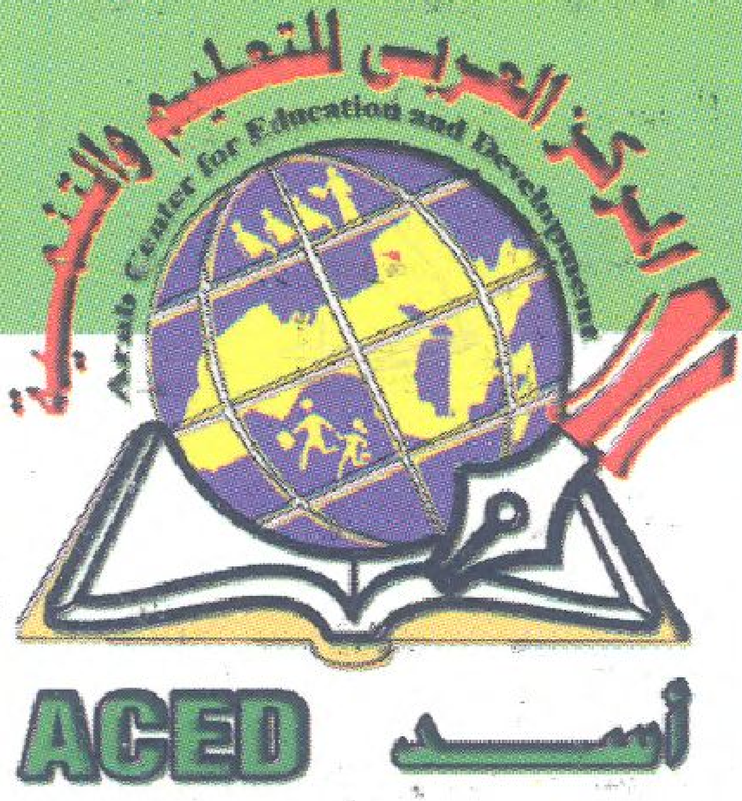
مستقبل التربية العربية



مجلة علمية دورية مُحكمة تعالج قضايا التجديد و الإبداع فى التنمية البشرية

العدد: ٦٠ أكتوبر ٢٠٠٩

المجلد السادس عشر

الأبواب الثابتة

مستقبل التربية العربية

المجلد ١٦
العدد الستون
(أكتوبر ٢٠٠٩)

تصدر عن

المركز العربي للتعليم والتنمية (أسد)

بالتعاون العلمي مع:

- كلية التربية جامعة عين شمس
- مكتب التربية العربي لدول الخليج
- جامعة المنصورة

الناشر

المكتب الجامعي الحديث

مساكن سوتير عمارة ٥ مدخل ٢

الأزاريطة – الإسكندرية

مكتب : ٠٣/٤٨٦٥٢٧٧

فاكس : ٠٣/٤٨٦٥٢٧٧

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

المراسلات

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي

أ.د ضياء الدين زاهر

أستاذ – كلية التربية – جامعة عين شمس

روكسي – مصر الجديدة – القاهرة – مصر

تليفونات : ٢٢٦٠٥٧٧١ – ٢٤٠٢٩٠٥٥

تليفون وفاكس ٢٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٢٢٣٩١١٥٣٦

بريد إلكتروني:

aced2050@yahoo.com

dia_zaher@yahoo.com

مجلة علمية دورية محكمة
تعالج قضايا التجديد والإبداع
فى التنمية البشرية

المحتويات المجلد السادس عشر

مستقبل
التربية
العربية

العدد ٦٠ — أكتوبر ٢٠٠٩

♦ حركة التربية

♦ عرض رسائل

♦ القسم الإنجليزى

ترتب البحوث والدراسات وفق اعتبارات تنظيمية خاصة بالمجلة. ولا علاقة لها بمكان البحث أو الباحث

الافتتاحيـــــة

بالعدد الذى بين يديك – أيها القارئ الكريم – تكون مجلة مستقبل التربية العربيـــة قــد اختتمت المجلد السادس عشر، من مسيرتها المباركة – بإذن الله – وأصدرت ستين عدداً تحــوى خلاصة فكر التربويين المعاصرين فى الأمة العربية.

ويبدأ هذا العدد ببحث **للدكتورة منى محمد الجزار** بالاشتراك مع **الدكتور أحمد مصطفى عصر** تحت عنوان "تصميم بيئة تعليمية قائمة على نمط التدريب المدمج لتنمية مهـــارات إنتـــاج بيئات التعلم الإلكترونية، وإدارتها لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم" ويهدف البحث إلى تحديد مهارات إنتاج بيئات التعلم الإلكترونية وإداراتها، ووضع تصور لبيئة تعليمية لتنمية هذه المهارات لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، ثم التحقق من فعالية البيئة المقترحة التى دلت نتائج البحث فعلاً على فعاليتها.

وقد أوصى الباحثان فى نهاية البحث بضرورة أن تتوافق برامج التنمية المهنية والبرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم لمتطلبات التعليم الإلكترونى، ومواكبتهـــا للتغيـــرات الجديدة والمستحدثات التكنولوجية.

أما الدراسة الثانية فهى **للدكتورة سناء سيد محمد مسعود**، تحت عنوان "الدراسة بنظام اختيار المقررات الدراسية فى التعليم الثانوى، الشروط والمتطلبات" والدراسة تتنـــاول المرحلـــة الثانوية بما لها من حساسية لمكانها فى السلم التعليمى فى مصر ولارتباطهـــا بـــشريحة عمريـــة عريضة من الشباب، وهى أخطر مراحل عمر الإنسان. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصـــفى التحليلى، وعرضت فى الإطار النظرى للتعريف بنظام حرية اختيار المقررات، والمبادئ التـــى يقوم عليها وفلسفته وأهدافه، وجدواه التربوية. وبعد عرض الدراسة الميدانية خرجـــت الباحثـــة بمجموعة من النتائج أهمها أن النظام التعليمى الحالى يعانى صعوبات كثيرة، كما وافقت جميـــع فئات عينة الدراسة بدرجة كبيرة على الأخذ بالنظام الحر لاختيار المقررات لما له من مميـــزات كثيرة، ولأهميته التربوية التى تساعد على تنمية شخصية الطالب، وإكـــسابها مهـــارات البحـــث والتعامل مع التقنيات الحديثة، وتنمية روح التعاون، والانضباط السلوكى، بالإضافة إلى ارتفـــاع مستوى التحصيل. وأخيراً عرضت الباحثة لشروط ومتطلبـــات إدخـــال نظـــام حريـــة اختيـــار المقررات.

أما الدراسة الثالثة **فللأستاذ فيصل بوطيبة** تحت عنوان "تحديات إصلاح التعليم العربي: دروس مستفادة من تجربة كوريا الجنوبية". وتهدف الدراسة إلى عرض تجربة أحد النمور الآسيوية، كوريا الجنوبية في مواجهة إصلاح التعليم، والتعرف على أداء وخصائص التعليم فيها بغرض الاستفادة من دروسها لمجابهة تحديات إصلاح التعليم العربي، حيث يقف أمام جهود الإصلاح العديد من التحديات، بعضها يرتبط بالنظام التعليمي في حد ذاته والبعض الآخر يرتبط بمتغيرات خارجية.

أما الدراسة الرابعة **فللدكتور صلاح الدين محمد حسينى إبراهيم** تحت عنوان "إطار تصورى مقترح لإنشاء مراكز للتميز البحثى فى الجامعات المصرية" وتهدف الدراسة إلى إبراز الحاجة إلى إنشاء مراكز للتميز البحثى فى الجامعات المصرية، وإمكانية الاستفادة من خبرات بعض الدول التى سبقت فى مجال إنشاء مراكز التميز البحثى، والتعرف على ملامح التصور المقترح لإنشاء مراكز التميز بالجامعات المصرية من خلال رؤية مقترحة، وقد عرض للنموذج الأمريكى والألمانى والكورى والكندى. ثم فى النهاية عرض نموذجًا لمركز بحثى مقترح يتوافق مع الواقع الجامعى المصرى، – من وجهة نظره – يمكن تعميمه وفقاً للتخصصات المختلفة.

أما الدراسة الخامسة فهى **للدكتور عبد الله عيسى الحداد** تحت عنوان "رؤية تحليلية للخطوط والمسارات الإيحائية، وأثرها فى بناء الأعمال التصويرية".

وتتناول الدراسة العملية الفنية التى يقوم بها الفنان عندما يخطط لعمل فنى، والترتيبات التى يقوم بها فى إنتاج هذا العمل.

وتوضح الدراسة أن العمل لا يأتى من فراغ لدى الفنان، ولكنه محصلة فكرية قائمة على عناصر يحتويها فكر الفنان سواء كانت معرفية أو مهارية، ويقوم بعملية ترتيب ذهنية لها عند الفنان المتمكن، وعند البعض الآخر تعتمد على تخطيطات مسبقة يقوم بها الفنان ليضعها فى أوراقه الأولية للعمل الفنى الذى ينوى إنتاجه. وقد ركز البحث على سلوك الفنان ومهارته فى جذب رؤية المتلقى وبصره إلى بعض الأدوات التى يضمنها فى عمله الفنى، وخصوصاً التصوير والرسم. وقد عرض الباحث بعض الأمثلة للفنانين التشكيليين الذين يتضح فى رسوماتهم هذا العنصر الذى أطلق عليه الباحث "الخطوط الوهمية" التى تنتج عن رسم الفنان لبعض العناصر،



يظهر من خلالها الترابط ما بين أجزاء العمل بغية اكتساب المعنى الحقيقي من التعبير بهذا الأسلوب.

أما الدراسة السادسة فللدكتور **محمد شمس الدين زين** تحت عنوان "الكادر، امتحاناته، مزاياه وعيوبه، وكيفية تطويره من وجهة نظر معلمي بعض المدارس الابتدائية، دراسة ميدانية بمحافظة المنيا". وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وعينة البحث عينة طبقية، وبعد أن قدم الإطار العام للبحث والخلفية النظرية، والدراسة الميدانية، قدم الباحث تصوراً مقترحًا لتطوير الكادر، وكانت أهم نقاطه: تيسير أسئلة امتحانات الكادر، وصرف بدلات للمعلمين العاملين في بيئات تعليمية غير جيدة، ورفع بداية مرتب الكادر إلى ١٠٠٠ جنيه، ونشر ثقافة الجودة والاعتماد خاصة بين معلمي التعليم الابتدائي.

وأما الدراسة السابعة فهي باللغة الإنجليزية للدكتورة **نهى عبد الكريم** تحت عنوان "تدخل الآباء في تعليم أطفالهم: رؤى عالمية ومحلية في البحث والممارسة. عالجت هذه الدراسة عبر منهجية وصفية مقارنة مسألة تدخل الآباء في تعليم أبنائهم داخل وخارج المدرسة باعتبار هذه المسألة تشكل الآن قضية بالغة الأهمية بل أصبحت محل اهتمام بالغ لدى التربويين.

لذا، فقد اتجهت الدراسة لمراجعة الأوضاع القائمة والمتصلة بهذه القضية في مدارسنا المصرية وذلك عبر مناقشة تحليلية وافية للأدبيات المرتبطة بها، وانتهت الدراسة إلى تأكيد حقيقة ابتعاد الآباء عن تعليم أطفالهم في مدارسنا الأمر الذي يقتضي البحث عن آليات فاعلة لضمان المشاركة الفاعلة للآباء في تعليم وتعلم أبنائهم.

هذا بالإضافة إلى الأبواب الثابتة في المجلة ففي حركة التربية يعرض الدكتور فايز مينا للمؤتمر الدولي العاشر لمشروع تعليم الرياضيات في القرن الحادي والعشرين بالاشتراك مع جامعة درسدن للعلوم التطبيقية بألمانيا، وفي باب الرسائل الجامعية تم عرض رسالة الماجستير للسيد/ أحمد محمد محمد عبد العزيز بعنوان "رؤية مقترحة لتطوير التعليم العالي التكنولوجي في مصر".

وبالله التوفيق،،،

رئيس التحرير

أبحاث ودراسات

- تصميم بيئة تعليمية قائمة على نمط التدريب المدمج لتنمية مهارات استخدام نظـم إدارة بيئات التعلم الالكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.

د. منى الجزار - د. أحمد مصطفي عصر

- الدراسة بنظام اختيار المقررات الدراسية فى التعليم الثانوي – الشروط والمتطلبات

د. سناء سيد محمود

- تحديات إصلاح التعليم العربي: دروس مستفادة من تجربة كوريا الجنوبية.

د. فيصل بوطية

- إطار تصوري مقترح لإنشاء مراكز للتميز البحثى فى الجامعات المصرية.

د. صلاح الحسيني

- أهمية الخطوط والمسارات الإيحائية، وأثرها في بناء الأعمال التصويرية

د.عبد الله عيسى الحداد

- قضية كادر المعلمين: الماهية، والإشكاليات، وتوجهات تطويره

د. محمد شمس الدين



تصميم بيئة تعليمية قائمة على نمط التدريب المدمج لتنمية مهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم

د. منى محمد الجزار (*) - د. أحمد مصطفى عصر (**)

مقدمة:

يتميز هذا العصر بالتغيرات السريعة الناجمة عن التقدم العلمي والتكنولوجي وتقنية المعلومات، لذا أصبح من الضروري مواكبة العملية التربوية لهذه التغيرات لمواجهة المشكلات التي قد تنجم عنها مثل انفجار المعلومات، وزيادة عدد الطلاب، ونقص أعداد المعلمين، وبعد المسافات.

لم يعد الهدف من التعليم في هذا العصر إكساب الطالب المعرفة والحقائق فقط، بل تعداه إلى ضرورة إكسابه مهارات وقدرات الاعتماد على الذات؛ ليكون قادرا على التفاعل مع متغيرات العصر. كذلك أصبحت تقنية المعلومات والاتصالات عنصرا أساسيا في الأنظمة التربوية المتطورة، بل يُرى أن الأنظمة التربوية دون استخدام تقنية المعلومات والاتصالات لن تستطيع الرفع من كفاءتها، وتوجيهها نحو التعلم المبني على المعرفة بدلا من التعلم المبني على التلقين.

فالمعرفة طريقة وليست نتاجا، فإذا تعلم الفرد طريقة الحصول على المعرفة والوصول إلى مصدرها عندما يريدها، واكتسب المهارات العقلية لتوليدها، فإن نظام التعليم الجامعي يسدي خدمة جليلة إلى الفرد في متابعة تعلمه في المستقبل.

---

* مدرس تكنولوجيا التعليم معهد الدراسات التربوية - جامعة القاهرة.

** مدرس تكنولوجيا التعليم كلية التربية النوعية - جامعة المنوفية.

يبنى التعليم الإلكترونى على مشاركة الفرد فى نشاطات التعلم مما يوجد جوا من الإقبال على التعلم، والرغبة فى متابعته، بخلاف الطرق التقليدية التى قد توجد جـوا مـن الملل والابتعاد عنه. كما يكتسب المتعلم مهارة كيفية التعلم من جهة مما يعنى تعلمه مـدى الحياة، ومما يساعده على تطوير ذاته من جهة أخرى.

وجدير بالإشارة أنه لا يقصد هنا بالتعليم الإلكترونى مجرد استخدام الإنترنت فى التعليم والوقوف عند طرح المحتوى إلكترونيا على الشبكة، حيث اكتفت بعض المؤسسات بكتابة المحتوى فى شكل صفحات ونشره على الإنترنت دون إيجاد بيئة حقيقيـة للتعلـيم الإلكترونى تسمح للطالب أن يمارس أنشطة التعلم المختلفة بشكل يناظر ما يحـدث فـى بيئات التعلم الأخرى. ومن ثم ارتبط المفهوم الحالى للتعلـيم الإلكترونـى بـالتعلم عبـر الشبكات واستخدام نظم إدارة التعلم LMS-Learning Management System

وقد تناولت العديد من الدراسات سبل تقديم المقررات الإلكترونية عبـر الـشبكة العالمية، والتى بدأت بتقديم المقررات عبر الشبكة وهى صفحات مكتوبـة بلغـة الـنص الفائق، والبريد الإلكتروني كوسيلة تواصل، ثم المقررات المصحوبة بإمكانية البحث فـى قواعد البيانات، إلى أن جاء تصميم بيئات تعليمية باستخدام نظم تقديم المقررات الدراسية، والتى يتم إدارتها عبر الشبكة من خلال نظـم إدارة الـتعلم Learning Management Learning.

أن أنظمة إدارة التعلم LMS الجيدة تتيح البيئة التى تقدم المحتوى الإلكترونى، وإدارة أنشطة التعلم ومتابعة الدارسين، كما أنها تدعم أنظمة إدارة المحتوى التـى تقـوم بتخزين المحتوى وتجميعه.

وتتشارك نظم إدارة التعلم LMS فى الوظائف الرئيسية التى تحتاجهـا أى مـن المؤسسات التعليمية لتقديم مقرراتها وإدارتها عبر الإنترنت، ويشمل ذلـك إدارة عمليـات

القبول، والتسجيل، وبناء وإدارة المحتوى التعليمي، وتقديم أدوات للصف الافتراضي، وبناء وإدارة الاختبارات وإدارة الواجبات، ومنتديات المناقشة، والبريد الإلكتروني، ومتابعة أداء المتعلم.

من هنا تطلب تطوير النظم التربوية إعادة تشكيل من وجهة نظر تقنية تربوية الكترونية. فالتعليم الإلكتروني هو نمط التعليم المتوقع في المستقبل القريب في المؤسسات التعليمية والتدريبية، ويتوقع أن يزداد تبني التعليم الإلكتروني في الجامعات والمدارس يوما بعد يوم نتيجة القناعات المتزايدة في الفوائد التي يحققها التعليم الإلكتروني في مختلف جوانب العملية التعليمية.

مما جعل مهمة توافر المناهج الإلكترونية للجهات التعليمية من المشاكل الأساسية لبعض الجهات التعليمية، حيث أن كل جهة لها محتوى مختلف ومنهجية تربوية مختلفة عن الأخرى، والجميع متفق على ضرورة بناء مناهج تفاعلية وجذابة، تساعد المتعلم على استيعاب المعلومات والمهارات.

من هنا أوجدت أدوار جديدة لأعضاء هيئة التدريس، تتمثل في أهمية تمكنهم من بناء المقررات عبر الشبكة، وإتقان مهارات إدارة التعلم من بعد. ومن ثم جاءت أهمية إعداد العناصر البشرية التي تقوم بإنتاج وإدارة نظم التعليم الإلكتروني. وهذا ما أكدته العديد من الدراسات والتجارب العالمية في مجال التعليم الإلكتروني، فعلى سبيل المثال:

- أكدت خطط توظيف التقنية في التعليم الياباني على أهمية تدريب المعلم في عصر الشبكة العالمية ليكون مطوراً للبيئة التعليمية، فلا يجب أن يقتصر دور المعلم على مقدم للمعلومات بل وإنتاجها وتطويرها. (Satoru; Madhumita & Kanji ,2003, 33-36)

- لتحقيق عملية دمج التقنية في التعليم واعتماد التعلم الإلكتروني في هونغ كونغ تبنت الدولة إستراتيجية طويلة المدى تضمنت تنمية كفايات المعلم وإخضاع المعلمين لدورات في المستحدثات التكنولوجية، وتغير دور المعلم إلى مصمم وموجه ومرشد للبيانات التعليمية الجديدة المستحدثة .(Fong-Lok, Chi-Chung, 2003,16-21) .
- تطلب دمج تكنولوجيا المعلومات في التعليم في إطار التجربة السنغافورية تدريب المعلمين على مهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات ومهارات التدريس في بيئة قائمة على الشبكة العالمية. (David, Seng & Der-Thang, 2003).

الشعور بمشكلة البحث وتحديدها:

على الرغم من الحماس إلى التعليم الإلكتروني، فان هذا النوع من التعليم لا يسلم من المعوقات الرئيسية، منها المعوقات البشرية، حيث أن قلة من المعلمين الذين يجيدون المهارات اللازمة للتعامل مع هذه النظم، بالإضافة إلى ارتفاع تكلفة إعداد البرامج الجيدة بنمط التعليم الإلكتروني من قبل شركات ومؤسسات الإنتاج. مما أوضح الحاجة إلى وجود أعضاء هيئة تدريس بالجامعات متخصصين في إنتاج المقررات الالكترونية وإدارة بيئات التعلم الإلكتروني. وهذا ما أكدته دراسة منى الجزار (٢٠٠٤)، والتي هدفت فيها إلى تحديد أدوار المعلم المنوط القيام بها على ضوء التعليم الإلكتروني، والمهارات اللازمة للقيام بهذه الأدوار، ومنها إنتاج وإدارة بيئات التعلم الإلكترونية.

وقد أشار محمد عبد الحميد (٢٠٠١، ١٣٨) إلى أهمية استخدام المستحدثات التكنولوجية بصفة عامة، والنظم الرقمية بصفة خاصة وتعديل الاتجاهات نحوها من خلال نشر الوعي بأهمية هذه المستحدثات، وضرورتها وسبل الاستفادة منها لتدعيم البيئة التعليمية التكنولوجية، ومن ثم يجب أن يكون المعلم مؤهلا نفسياً وعلمياً، وتربوياً

وتكنولوجياً، فدوره الجديد كما أشار عبد اللطيف الجزار (٢٠٠١، ٣٢٤) يجب أن يكون ذلك المطور للمحتوى الإلكتروني، وذلك المنفذ للمحتوى الإلكتروني بشكل من أشكال إستراتيجيات التعلم الجماعي مع طلابه في أماكن جغرافية مختلفة، مستخدما كل أدوات الاتصال، التي تقدمها شبكة المعلومات وبرمجياتها المصممة لهذه النوعية من التعلم. كما سيكون دوره مدعما لتنمية الابتكار والإبداع لدى طلابه من خلال المحتوى الإلكتروني.

فلكي يكون المعلم ماهراً مهنياً لابد، أن تساير برامج الإعداد المهني التي تقدم للطلاب المعلمين في كليات التربية التطور العلمي والتكنولوجي، وأن يتم مراجعة هذه البرامج في ضوء المستحدثات التكنولوجية، وإكسابه المهارات الخاصة بها (فاطمة الزهراء، ١٩٩٧، ١٦٧).

أكدت العديد من الدراسات أن الممارسات التقليدية لإعداد المعلم أو لتدريبه لم تعد كافية لمواجهة عصر العولمة والمتغيرات العالمية المختلفة التي تواجهها النظم التربوية، حيث يحتاج المعلم إلى تنميته مهنيا، كدراسة رفيقة حمود (١٩٩٨) ودراسة مها جويلي (١٩٩٧) ودراسة الكسندر (Alexander, 1992, 130) والتي أكدت على ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلم وسياسة هذه البرامج وخطط المؤسسات التعليمية في ضوء المتغيرات المعلوماتية وانعكاساتها على منظومة إعداد المعلم. لذا تسعى كل أمة إلى تنمية مصادرها البشرية من خلال التدريب أثناء الخدمة، وإن كانت التنمية المهنية تمثل أهمية بالغة لجميع العاملين بمختلف المهن، فانها لمهنة التعليم أصبح ضرورة ملحة (على عبد ربه، ١٩٨٥، ٧).

ومن ثم جاءت أهمية إعداد العناصر البشرية في إنتاج وإدارة بيئات التعلم الالكترونية، وخاصة بعد توجهات الجامعة إلى مساندة الكليات في طرح نسبة من

مقرراتها الدراسية إلكترونيا، بل وإصدار العديد من القرارات التي تؤكد على هذا الاهتمام.

وقد شعر الباحثان بأهمية إجراء هذا البحث لما يلي:

١- الحاجة التي كشفت عنها توصيات العديد من المؤتمرات* وبحوث عديدة بضرورة تطوير برامج للتنمية المهنية في مجال تكنولوجيا التعليم والمعلومات والاتصالات المتقدمة؛ بحيث يشتمل إعداد الطلاب المعلمين على قدر كاف من نظم وتكنولوجيا المعلومات التعليمية، وإنتاج مصادر التعلم الإلكترونية، وتوظيف استخدامها في العملية التعليمية.

٢- الحاجة التي كشفت عنها توصيات المؤتمرات بأهمية اتجاه البحوث في تكنولوجيا التعليم إلى إعداد المعلمين وتنمية كفاياتهم المهنية لتشمل هذه النوعية الجديدة من متطلبات دوره في مجال التعلم الإلكتروني.

٣- الحاجة لإعداد العناصر البشرية في إنتاج وإدارة بيئات التعلم الإلكترونية، وخاصة بعد توجهات نظم التعليم إلى طرح نسبة من مقرراتها الدراسية إلكترونيا.

---

* - مؤتمر المدرسة الالكترونية: المؤتمر العلمي الثامن للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بالاشتراك مع كلية البنات- جامعة عين شمس في الفترة ٢٩ -٣١ أكتوبر ٢٠٠١.
- مؤتمر المعلوماتية وتطوير التعليم" لمعهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة بالاشتراك مع مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء، في الفترة ٢٦-٢٧ سبتمبر ٢٠٠٤
- مؤتمر تكنولوجيا التعليم في مجتمع المعرفة: المؤتمر العلمي الأول للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية بالاشتراك مع معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة والبرنامج القومي لتكنولوجيا التعليم بمركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء، في الفترة ٣-٤ مايو ٢٠٠٥
- مؤتمر "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة": المؤتمر العلمي العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بالتعاون مع كلية البنات بجامعة عين شمس، في الفترة ٥-٧ يوليو ٢٠٠٥.

٤- نتائج الدراسة الاستطلاعية التى قام بها الباحثان، حيث تم استطلاع رأى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم عن مدى إتقانهم لمهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الإلكترونية، ومدى حاجتهم إلى تنميتها لديهم (وذلك أثناء دورة إعداد المعلم الجامعى بجامعة القاهرة). وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عدم تمكن أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم من مهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الالكترونية، وحاجتهم للتدريب على مهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الإلكترونى.

وعلى ضوء كل ما سبق أمكن تحديد مشكلة البحث فى حاجة أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالجامعات المصرية إلى إتقان المهارات التى تمكنهم من استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الإلكترونية.

وعلى ذلك أمكن صياغة المشكلة فى السؤال التالى:

ما فاعلية بيئة تعليمية قائمة على نمط التدريب المدمج Blended Training لتنمية مهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم؟

ويتفرع هذا السؤال إلى الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما مهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الالكترونية اللازم توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم؟

٢- ما صورة بيئة التعلم الواجب تصميمها لتنمية هذه المهارات؟

٣- ما فعالية البيئة التى تم تصميمها فى إتقان أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم لهذه المهارات؟

فروض البحث

تبنى البحث الفرض الآتى:

١- تحقيق عينة الدراسة مستوى الإتقان (٩٠/٩٠) فى القياس البعدى لبطاقة رصد الأداء لمهارات إنتاج بيئات التعلم الإلكترونية وإدارتها لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.

٢- تحقيق عينة الدراسة مستوى الإتقان (٩٠/٩٠) فى بطاقة تقييم إنتاج بيئات التعلم الإلكترونية وإدارتها لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالى إلى:

١- تحديد مهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الإلكترونية.

٢- وضع تصور لبيئة تعليمية لتنمية هذه المهارات لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.

٣- التحقق من فعالية البيئة المقترحة فى تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم لمهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الإلكترونية.

٤- تمكن أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم من مهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الإلكترونية، ومن ثم تحسين أداء أدوارهم فى العملية التعليمية.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث فى أن متطلبات إعداد المعلم صارت متغيرة لتواكب عصر العولمة، والمتغيرات العالمية المختلفة التى تواجهها النظم التربوية. فجاء هدف البحث الحالى فى مجال التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم على ضوء متطلبات التعلم الإلكترونى، وما صاحبه من مستحدثات تكنولوجية، وقد يفيد فى:

١- تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم فى مجال تكنولوجيا التعليم والمعلومات والاتصالات المتقدمة.

٢- تدريب أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وتنمية كفاياتهم لتشمل هذه النوعية الجديدة من متطلبات أدوارهم فى مجال التعلم الإلكترونى، مما يرفع من مهاراتهم المهنية.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالى على:

- إتقان أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم لمهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الإلكترونية دون التطرق إلى قياس الجوانب المعرفية.

منهج البحث:

يستخدم فى هذا البحث المنهج الوصفى فى تحديد مهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الإلكترونية، من خلال دراسة تحليلية للعديد من نظم إدارة التعلم ثم استطلاع رأى المحكمين من الخبراء والمتخصصين لتعرف آرائهم حول تحديد أولويات هذه المهارات.

كما يستخدم المنهج شبه التجريبى لتجريب البيئة المقترحة، حيث طبق التصميم التجريبى القائم على مجموعة واحدة وتحديد مستوى الأداء بالقياس البعدى، للوقوف على مدى فعالية البيئة المقترحة القائمة على نمط التدريب المدمج فى إتقان أعضاء هيئة التدريس لمهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الإلكترونية.

أدوات البحث:

يُستخدم فى هذا البحث الأدوات التالية:

١- **استبانة لاستطلاع رأى المحكمين حول تحديد مهارات إنتاج بيئات التعلم الالكترونية وإدارتها:** يهدف استطلاع رأى المحكمين من المتخصصين فى مجال تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا المعلومات إلى تعرف آرائهم حول مهارات إنتاج بيئات التعلم الالكترونية وإدارتها.

٢- **بطاقة رصد أداء:** تم تصميم بطاقة لرصد أداء المتدرب للمهارات، وهو ما تهدف إليه البيئة التعليمية المقترحة. حيث استخدمت البطاقة فى رصد استجابات أعضاء هيئة التدريس لأداء المهارات، فيحصل على درجة واحدة مقابل أداء المهارة (من تصميم الباحثين).

٣- **بطاقة تقييم منتج نهائى:** تم تصميم بطاقة تقييم منتج نهائى تهدف إلى تقييم مهارات المتدرب فى إنتاج مقرر إلكترونى على ضوء المهارات التى تم التدرب عليها (من تصميم الباحثين).

مصطلحات البحث:

يتبنى الباحثان التعريفات الإجرائية الآتية :

- **بيئة تعليمية قائمة على التدريب المدمج Blended Training :**

تعرف البيئة التعليمية فى ضوء تعريف البيئة بصفة عامة بأنها المحيط الذى تتم فيه عمليتى التعليم والتعلم، بما يشمله من عوامل ومؤثرات يتوقف عليها مدى جودة مخرجات التعلم. وتتجاوز البيئة حدود المكان، والتجهيزات، والموقع إلى العلاقات الإنسانية، وأسلوب التواصل، .... إلى غير ذلك من العوامل.

ومن ثم تُعرف البيئة التعليمية القائمة على نمط التدريب المدمج فى هذا البحث على أنها:

المحيط الذى يتم فيه توظيف كافة الإمكانيات والوسائط التكنولوجية المتاحة، وذلك بالجمع بين أكثر من أسلوب وأداة للتعلم سواء كانت الكترونية أو تقليدية بما تتضمنه من لقاءات مباشرة (وجها لوجه)؛ لتقديم أسلوب فعال من التعلم يناسب خصائص الدارسين واحتياجاتهم من ناحية ويناسب طبيعة المحتوى التدريبى والأهداف التعليمية التى نسعى لتحقيقها من ناحية أخرى.

- **بيئة التعلم الإلكترونية (e-Learning Environment):**

هناك عدد من الحزم البرمجية التي تم تطويرها لتقوم بإدارة العمليات المختلفة للتعليم الإلكترونى اصطلح على تسميتها بيئات التعلُم الإلكترونية "e-Learning Environment" ويستخدم مصطلح بيئة التعلم الإلكترونية ليصف البرنامج الموجود فى أي مزود (Server) ويقوم المصمم بإنتاج أو إدارة العمليات المختلفة للتعلم.

ومن ثم عرف الباحثان مفهوم بيئة التعلم الإلكترونية بأنها:

مقرر إلكترونى معتمد على الويب، يتم تقديم محتواه الإلكترونى وإدارة عمليات تعلمه وتعليمه باستخدام برامج نظم إدارة التعلم Learning Management System- LMS

- **مهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الالكترونية.**

هى الخطوات التى يتم من خلالها إنتاج محتوى المقررات الالكترونية وإدارتها باستخدام نظم إدارة التعلم Learning Management System–LMS .

أولا : الإطار النظرى للبحث:

١- مهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الالكترونية.

فى هذا الجزء سيتم تناول مفهوم التعليم الإلكترونى ونظم إدارته، وذلك للتوصل إلى مهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الالكترونية.

١.١ مفهوم التعليم الإلكترونى وأهدافه:

تعددت تعريفات التعلم الالكترونى خلال السنوات القليلة الماضية، كما حدث تطور أيضا فى التعريف يمكن ملاحظته من خلال التعريفات التالية:

يعرف العريفى (٢٠٠٣) التعليم الإلكترونى بأنه :"تقديم المحتوى التعليمى مع ما يتضمنه من شروحات وتمرينات وتفاعل ومتابعة بصورة جزئية أو شاملة فى الفصل أو عن بعد بوساطة برامج متقدمة مخزنة فى الحاسب أو بوساطة شبكة الإنترنت."

ويعرفه سالم (٢٠٠٤،٢٨٩) بأنه: "منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين فى أى وقت وفى أى مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل (أجهزة الحاسوب، الإنترنت، الإنترانت، القنوات المحلية أو الفضائية للتلفاز، الأقراص الممغنطة، التليفون، البريد الإلكترونى، المؤتمرات عن بعد..) لتوفير بيئة تعليمية / تعلمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة أو غير متزامنة دون الالتزام بمكان محدد اعتمادا على التعلم الذاتى والتفاعل بين المتعلم والمعلم" .

ويعرفه الموسى والمبارك (٢٠٠٥، ١١٣) بأنه :" طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته، ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الانترنت سواء أكانت عن بعد أم فى الفصل الدراسى أى أنه استخدام التقنية بجميع أنواعها فى إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة".

ويعرف خان (٢٠٠٥، ٣) التعلم الإلكترونى بأنه :"طريقة ابتكارية لإيصال بيئات التعلم الميسرة والتى تتصف بالتصميم الجيد والتفاعلية والمتمركزة حول المتعلم، لأى فرد فى أى مكان وزمان عن طريق الانتفاع من الخصائص والمصادر المتوافرة فى العديد من

التقنيات الرقمية سويا مع الأنماط الأخرى من المواد التعليمية المناسبة لبيئات التعلم المفتوح والمرن والمبوب.

ومن ثم يتضح أن مفهوم التعليم الإلكترونى اقترب من مفهوم التعليم القائم على الانترنت، ولكنه يختلف عنه فى أنه يستخدم تقنية الانترنت، ويضيف إلى ذلك أدوات يتم من خلالها التحكم فى تصميم وتنفيذ وإدارة وتقويم عملية التعليم والتعلم، باستخدام برامج إدارة نظم التعلم Learning Management System- LMS

فجاء تعريف هندرسن (Henderson, 2002)[1] بأنه التعلم من بعد باستخدام تقنية الكمبيوتر ولتمييزه عن التعلم بالانترنت، يمكن تعريفه بأنه استخدام برامج إدارة نظم التعلم والمحتوى LMS and LCMS باستخدام تقنية الانترنت وفق معايير محددة من أجل التعلم.

ومن ثم ارتبط التعليم الإلكترونى بالتعلم عبر الشبكات وإنتاج بيئات التعلم الالكترونية من خلال استخدام نظم إدارة التعلم LMS.

ويمكن إيجاز أهم أهداف التعليم الإلكترونى (أحمد سالم، ٢٠٠٦، ص ٣٢٤) فيما يلى:

- سد العجز فى أعضاء هيئة التدريس والمدربين فى بعض المجالات أو لمقابلة الأعداد الكبيرة من الدارسين.
- جعل التعلم أكثر مرونة، حيث تتم الدراسة بدون قيود مكانية وزمانية، فالمتعلم يدرس أينما كان ووقتما شاء.
- العمل على إتاحة مصادر تعليمية متنوعة ومتعددة؛ مما يساعد على تحسين بيئة التعلم، ومقابلة الفروق الفردية بين الدارسين.

---

[1] http://www.kenanaonline.com/page/8906

التعليم الإلكترونى يقدم المحتوى التعليمى للدارسين فى أى وقت وفى أى مكان عبر شبكة الانترنت وبأشكال متعددة تتناسب مع اختلاف الظروف والقدرات. ولا شك أن المستفيد من التعليم الإلكترونى (المتعلم)، يتوجب أن تتوافر لديه مجموعة من المهارات التى تمكنه من مواصلة التعلم عبر هذه النظم.

- مهارات التعامل مع الكمبيوتر وشبكات الانترنت.
- مهارات التعلم الذاتى.

٢.١ نظم إدارة التعلم الإلكترونى LMS

يتم إنتاج وتقديم بيئة تعلم إلكترونية لتقديم مقرر معتمد على الويب فى صورة حزم متكاملة Integrated packages ، فتتضمن البيئة مجموعة متكاملة من الأدوات اللازمة لإدارة عملية التعلم. ومن ثم ارتبط التعليم الإلكترونى بتقديم بيئات التعلم الالكترونية فى حزمة متكاملة باستخدام نظم إدارة التعلم LMS – Learning Management System. ونظم إدارة التعلم، هى عبارة عن برنامج صمم لإدارة ومتابعة التعليم وجميع أنشطة التعلم، فهو نظام إدارة جميع أوجه التعلم بما فى ذلك المتزامن منها وغير المتزامن وهذا يجعل الأنشطة التعليمية تتضمن وفق نظام مترابط (Rengarajan , 2001).

ويمكن إيجاز إمكانات نظم إدارة التعلم فى تقديم بيئات التعلم الالكترونية فيما يلى*:

- تدير نظم إدارة التعلم LMS جميع العمليات المتعلقة بالتقدم للتسجيل والقبول، ووضع الخطة الدراسية للبرنامج الذى يدرس فيه الطالب، ومن خلاله يتمكن

* تم الرجوع إلى:

– شركة حرف لتقنية المعلومات على موقع http://www.harf.com/cms.aspx?ContentID=158

- Moodle documentation @ http://docs.moodle.org/
- A Tutor Handbook @ http://help.atutor.ca/index/index.php

الطالب من التسجيل في المقررات وحذفها وفق شروط الخطة الدراسية. ويتولى هذا النظام تجميع درجات مقررات الطالب ورصدها واحتساب المعدل.

- تتيح هذه النظم أدوات بناء المحتوى التعليمي فى هيئة مكونات تعليمية تخزن، وتقدم هذه الأداة قوالب جاهزة لأشكال الصفحات التعليمية والتى من خلالها يتم وضع المحتوى التعليمى للدروس مدعمًا بالوسائط المتعددة. بما تتضمن من النصوص المكتوبة، والرسومات والصور، والتسجيلات الصوتية والمؤثرات الصوتية، والفيديو والرسوم المتحركة.
- تتيح هذه النظم إمكانية بناء المحتوى التعليمي فى شكل وحدات ودروس وصفحات تعليمية، مع وضع الأهداف التعليمية، والأسئلة، والتمارين، والتعليقات، والاختبارات، والمصطلحات، وتحديد المسار التعليمى للمقرر: متشعب أو خطى.
- تسمح هذه النظم بإنشاء بنوك الأسئلة التى تغطى الأسئلة الموضوعية، بكل أنواعها: أسئلة الصواب والخطأ والاختيار من متعدد والإجابات القصيرة والمزاوجة.
- تتيح نظم إدارة التعلم إمكانية بناء الاختبار من الأسئلة المخزنة فى بنك الأسئلة حسب الشروط التى يحددها المعلم، مع إمكانية خلط الأسئلة لعرضها عشوائيًا فى الاختبار، كما تُسمح بتحديد زمن الاختبار ووقت ظهوره للطالب. بالإضافة إلى إمكانية التصحيح الآلى والفورى للاختبارات، وتقديم الاختبار عبر النظام أو طباعته على ورق، كما تتوافر العديد من التقارير عن الأسئلة والاختبارات ونتائج الطلاب.

- يتيح النظام أيضاً تحميل الأستاذ للواجبات على صفحة المقرر مع تحديد موعد عرضها على الطالب، ويسمح للطالب بإرسال الواجب مع إمكانية تسجيل وقت الإرسال. كما يسمح النظام للمعلم بتصحيح الواجبات وكتابة الدرجات والتعليقات عليها وإرسالها للطلاب عبر البريد الإليكترونى، أو الصفحة الشخصية.
- إمكانية تقديم الفصل الافتراضي حيث يستطيع المعلم بث محاضراته إلى الطلاب بالصوت والصورة (الفيديو). وتمكن هذه النظم من إدارة وعرض مصادر المحاضرة (ملفات العروض التوضيحية والصور والفيديو والصوت).
- يتيح سجل الدرجات فى هذه النظم إنشاء مجالات التقويم المختلفة للمقرر (الاختبارات والواجبات والحضور والأنشطة الأخرى) ورصد درجات الطلاب في هذه الجوانب المختلفة، كما تتيح هذه النظم إجراء المعالجات الإحصائية، وإعداد الكثير من التقارير عن درجات جميع الطلاب.
- تقديم تقارير متعددة ومفصلة عن جميع الأنشطة التعليمية التى يقوم بها كل من الطالب والمعلم فى تعامله مع بيئة التعلم الإلكترونية، مثل عرض أوقات الدخول على النظام والمقرر، والمشاركات فى المنتدى، ومرات الدخول على الدروس، والدروس المنجزة، ونتائج الاختبارات والواجبات، والمشاركة فى المحاضرات الحية.
- تتيح منتديات المناقشة للبيئة المناسبة للتفاعل غير المباشر بين المعلم والطلاب وبين الطلاب مع بعضهم والبعض الآخر. وإعطاء المعلم إمكانية التحكم فى طبيعة المشاركة فى المنتدى، كما يسمح له بإنشاء منتديات نقاش فرعية

لمجموعات التعلم التعاونى إلى جانب المنتدى العام للمقرر، والعديد من الوظائف المتصلة بمنتديات المناقشة.

- تتيح جميع الوظائف الأساسية للبريد الإلكترونى، والتى من خلالها يستطيع الطالب إرسال واستقبال الرسائل الإليكترونية، وإلحاق الملفات المختلفة مع الرسائل، واستعراض عناوين الأساتذة والطلاب المسجلين، والبحث فى موضوعات البريد الإلكترونى.
- تتيح هذه النظم برامج لإدارة المجلدات والملفات والتى من خلالها يستطيع الطالب تخزين ملفاته الخاصة، وتبادلها مع زملائه، وأساتذته، والاطلاع على الملفات التى يرسلها الأستاذ للطلاب أو لمجموعته.
- تقدم هذه النظم تقويمًا للمواعيد لمساعدة الأساتذة والطلاب على تنظيم مواعيدهم الخاصة، كما يوضع فيه وبشكل تلقائى المواعيد الخاصة بالمقرر مثل مواعيد الاختبارات وتسليم الواجبات والمحاضرات الحية.
- توفر هذه النظم لأستاذ المقرر أدوات لوضع الإعلانات والتي تظهر للطالب فى صفحته الخاصة أو صفحة المقرر حسب نوع الإعلان.

على ضوء ما سبق **يمكن إيجاز مجالات الإفادة من نظم إدارة التعلم LMS** (المركز الوطنى للتعلم الإلكترونى، ٢٠٠٦) **فيما يلى:**

التسجيل: تعنى إدراج وإدارة بيانات الدارسين

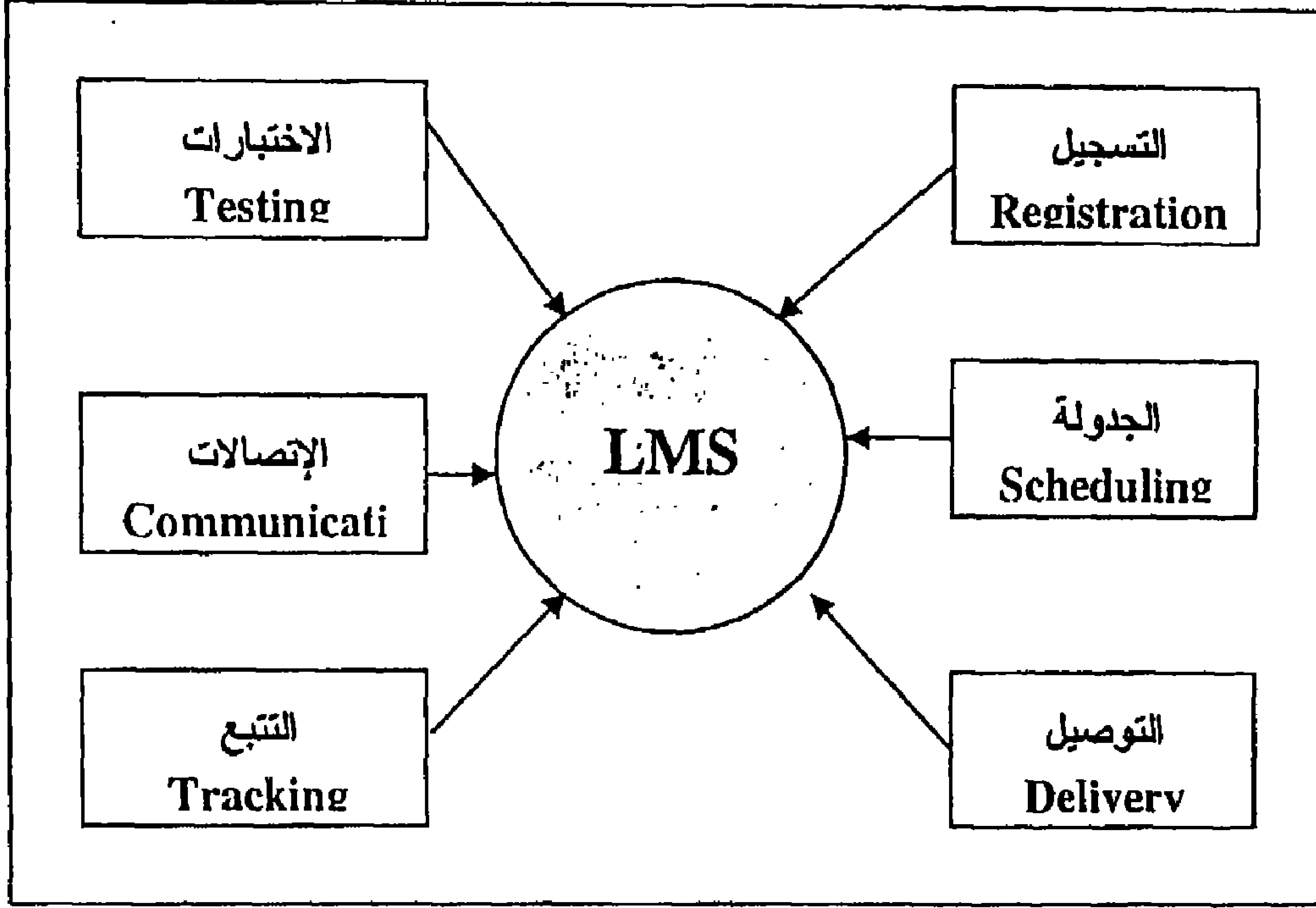
الجدولة: تعنى جدولة المقرر، ووضع إطار أنشطة التعلم.

التوصيل: تعنى إتاحة المحتوى الإلكترونى للمتعلم.

التتبع: تعنى متابعة أداء المتعلم، وإصدار تقارير بذلك.

الاتصال: تعنى التواصل بين المتدربين من خلال غــرف المحادثـــة، ومنتـــديات النقاش، والبريد الإلكترونى.

الاختبارات: تعنى إجراء اختبارات للمتعلمين وتقييم أدائهم.



شكل توضيحى يبين مجالات الإفادة من نظم إدارة التعلم LMS

وتتصف نظم إدارة التعلم بالعديد من المميزات (عبد الله موسى، احمد المبـــارك، ٢٠٠٥)، منها:

- إتاحة التعليم والمادة التعليمية للطالب فى أى وقت وفى أى مكان.
- توفير التعليم لأكبر عدد من المتعلمين.
- إمكانية إتاحة وتنظيم بيئة تعليمية اجتماعية من خلال أدوات الاتصال المتزامنـــة وغير المتزامنة.
- تسهيل تفاعل وتواصل الطلاب والأساتذة، مع دعم التعلم التعاونى.

- تقديم طرق متنوعة لتقويم تعلم الطلاب.
- سهولة قياس تعلم الطلاب ومتابعة تقدمهم من خلال تتبع أنشطة التعليم المختلفة، والواجبات، والاختبارات،..الخ.

وانتشر استخدام العديد من نظم إدارة التعليم الإلكترونى، والتى تقدم الخدمات والوظائف المرتبطة بإدارة التعليم ومحتوى التعلم. ولم تقتصر فقط نظم إدارة التعليم الإلكترونى على دعمها للغة العربية، بل تم تطوير أنظمة من قبل مبرمجين عرب ليكون نظاما عربيا.

وتتوافق العديد من الأنظمة مع المعايير العالمية للتعليم الإلكترونى والتى تركز على قابلية العمل مع الأنظمة الأخرى ومن أشهرها معايير SCORM

ويوجد فى الوقت الحالى عدد من أنظمة إدارة التعلم LMS التى تمكن من تقديم وإدارة بيئات تعلم الكترونية جميعها تقدم مزايا متشابهة إلى حد كبير، حيث تقدم هذه البرامج مجموعة من الأدوات التى تدير عملية تقديم المادة التعليمية، ويمكن إيجاز أوجه المقارنة فيما يلى:

- توافقها مع المعايير العالمية.
- أنظمة مفتوحة المصدر أم تجارية.
- سهولة الاستخدام.
- تعددية اللغات.
- إمكانية التوسع.
- إمكانية النشر على الويب.
- الدعم الفنى ومصادره.

ومن هذه الأنظمة، هناك نظم تجارية اى لها مقابل مالى، وغير مسموح بتعديل الكود الخاص بها إلا من خلال الرجوع للمصدر الرئيسى (مثل blackboard,

(webCt,...) وهناك نظم مفتوحة المصدر (مثل .. Moodle, Atutor). والمقصود بمفتوحة المصدر أى أنها مجانية ويمكن للمستخدم تعديل الكود الخاص بها بما يتماشى مع طبيعة المقررات وطبيعة التعلم المراد عرضه على الطالب. جدير بالإشارة هنا إلى وجود العديد من المؤسسات العربية التى سعت لكى تتواجد على ساحة التعلم الإلكترونى عالمياً، وقامت بإنتاج نظم إدارة تعلم لتقديم حزم متكاملة لبيئة التعلم الإلكترونى، ومنها: حزمة تدارس، والتابعة لشركة حرف لتقنيات المعلومات، وحزمة مجد لإدارة التعلم الإلكترونى، والتابعة لشركة مجد التطوير.

وتتشارك غالبية نظم إدارة التعلم LMS فى الوظائف الرئيسية التى تحتاجها أى من المؤسسات التعليمية فى تقديم مقرراتها وإدارتها. وفيما يلى عرض لبعض أنظمة إدارة التعلم الإلكترونى.

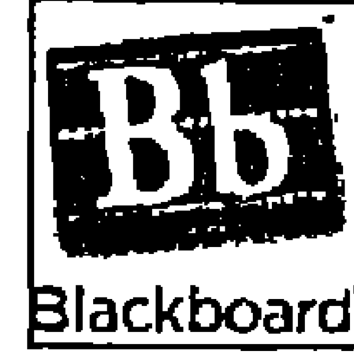
أ. نظم تجارية:

تتسم هذه النظم بالعامل الربحى، أى لها مقابل مالى، وغير مسموح بتعديل الكود الخاص بها إلا من خلال الرجوع للمصدر الرئيسى ومنها ما يلى:

(١) نظام WebCT لإدارة التعلم الإلكترونى WebCT فى الرابط
http://www.webct.com/

هو نظام إدارة تعلم تجارى من إنتاج شركة WebCT ويستخدم من قبل العديد من المؤسسات التعليمية المهتمة بالتعليم الإلكترونى حيث يقدم هذا النظام بيئة تعليمية الكترونية خصبة جداً بالأدوات من بداية إعداد المقرر لتركيبه على النظام. كما أن هناك آلاف المعاهد في أكثر من سبعين دولة يستخدمون هذا النظام. وموجود بأربعة عشر لغة ومنها الإنجليزية والعربية.

(٢) نظـــام " Blackboard Academic Suite بـــلاك بـــورد "لإدارة الـــتعلم



الإلكترونى

هذا النظام هو نظام إدارة تعلم تجارى من شركة بلاك بـورد موجـود باللغـة الإنجليزيـــة والعربيـــة والإســـبانية والإيطاليـــة والفرنـــسية وموقعـــه /http://blackboard.uic.edu

(٣) نظام "تدارس "لإدارة التعلم الإلكترونى، ونظام "مجد " لإدارة التعلم الإلكترونى

تم تطوير هذه النظم من قبل مبرمجين عرب لتكون نظم عربية من البداية وليس نظامًا مترجمًا أو معربًا من لغة أخرى، ومع ذلك يمكنه التعامل مع أى لغة أخرى بسهولة حيث يمكن إضافة اللغة دون المساس بمصدر النظام. ويستطيع مستخدم النظام التحول من أو التنقل بين اللغات من خلال النقر على زر تغيير اللغة وبدون الحاجة إلى الخروج مـن النظام والدخول إليه من جديد.

ب: أنظمة إدارة التعلم مفتوحة المصدر:

النظم مفتوحة المصدر هى نظم مجانية ويمكن للمستخدم تعديل الكود الخاص بها بما يتماشى مع طبيعة المقررات وطبيعة التعلم المراد عرضه على الطالب، ومنها:

(١) نظام **Moodle** لإدارة التعلم الإلكترونى moodle

هو نظام إدارة تعلم مفتوح المصدر، يدعم النظام ٤٥ لغة منها اللغـــة العربيـــة.

كما أن النظام متوافق مع معايير (SCORM).

رابط موقع النظام http://moodle.org

رابط التحميل http://download.moodle.org/?lang

(٢) نظام A Tutor لإدارة التعلم الإلكترونى

هو نظام إدارة تعلم مفتوح المصدر قامت بإنتاجه University of Toronto، وقد صمم ليكون سهل وسريع التركيب ، يدعم النظام ٣٠ لغة مكتملة الترجمـــة، أمـــا بالنسبة للغة العربية فهو معرب بالكامل. كما أن النظام متوافق مع (SCORM).

٣.١ مهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الالكترونية

بمراجعة العديد من المواقع* والدراسات (مثل: جميل احمد إطميزى (٢٠٠٦)، أحمد سالم (٢٠٠٦)، Branzburg, J. 2005 ، Whitmyer, C., 2001)، يتضح إن نظـــم إدارة بيئات التعلم الالكترونية بصفة عامة تتضمن العديد من الأدوات التى تتيحها لكل من المعلم والمتعلم، ويمكن إيجاز هذه المكونات فيما يلى:

- **إدارة التسجيل**

من خلال هذا المكون يتمكن الطالب من التسجيل فى المقررات وفق نظام التحاقه بالدراسة، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة للمعلم ان يسجل طلابه كل فى مقرراتـــه الخاصـــة به.

---

*Whitmyer, C. (2001). Comparative Features Analysis of Leading Course Management Software (January, 2001) @ http://www.futureu.com/cmscomp/
- Comparison of On-line Education Systems @ http://adam.spu.edu/~dwicks/comparison.html
- Online Educational Delivery Applications: A Web Tool for Comparative Analysis (August, 2001) http://www.ctt.bc.ca/landonline/index.html
- Marshall University's WebCT Information Comparison of Online Course Delivery Software Products (October, 1999) @ http://www.marshall.edu/it/cit/webct/compare/comparison.html
- Moodle documentation @ http://docs.moodle.org/
- شركة حرف لتقنية المعلومات على موقع http://www.harf.com/cms.aspx?ContentID=158

- **بناء وإدارة محتوى المقررات**

حيث يمكن بناء المحتوى التعليمى فى هيئة مكونات تعليمية تخزن، وتقدم أنظمة إدارة التعلم قوالب جاهزة لأشكال الصفحات التعليمية، والتى من خلالها يتم وضع المحتوى التعليمى مدعما بالوسائط المتعددة. فيتيح النظام للمعلم بناء المحتوى التعليمى فى شكل وحدات ودروس وصفحات تعليمية، مع وضع الأهداف التعليمية، والأسئلة، والتمارين، والاختبارات، والمصطلحات. كما يتيح النظام وضع معلومات المقرر العامة وربط المحتوى بالأنشطة التعليمية بالمقرر (مثل حلقات المناقشة (المنتديات)، والاختبارات، والواجبات،..الخ). كما يستطيع الطالب البحث فى محتوى المقرر.

- **بناء وإدارة الاختبارات**

تسمح أنظمة LMS بإنشاء بنوك الأسئلة التى تغطى أسئلة المقرر الموضوعية بأنواعها المختلفة: الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، والمزاوجة..الخ

يتم بناء الاختبار من الأسئلة المخزنة فى البنك وفقا لقواعد اختيار المعلم التى يحددها، ويسمح النظام بخلط الأسئلة لعرضها عشوائيا فى الاختبار، كما يسمح بتحديد زمن ومدة الاختبار، ووقت عرضه للطالب. ويحوى النظام إمكانية التصحيح الآلى والفورى للاختبارات، كما يتضمن العديد من التقارير عن الأسئلة والاختبارات ونتائج الطلاب.

- **إدارة الواجبات Assignments**

تتيح نظم إدارة التعلم للمعلم إمكانية طرح الواجبات على صفحة المقرر مع تحديد موعد عرضها على الطالب، ويسمح للطالب بإرسال أو تسليم الواجب (علما بأنه يتم تسجيل وقت الإرسال). كما يتيح النظام للمعلم تصحيح الواجبات وكتابة الدرجات

والتعليقات عليها وإرسالها للطلاب عبر البريد الإلكترونى أو الرسائل الشخصية على الموقع.

- **سجل الدرجات Students' Records**

يتيح سجل الدرجات إنشاء مجالات التقويم المختلفة للمقرر (الاختبارات والواجبات والحضور والأنشطة الأخرى) ورصد درجات الطلاب فى هذه الجوانب المختلفة، كما يتيح النظام التحكم فى أوزان الدرجات، وإجراء المعالجات الإحصائية، وإعداد العديد من التقارير عن الدرجات.

- ***متابعة أداء المتعلم***

تقدم نظم إدارة التعلم تقارير متعددة ومفصلة عن جميع الأنشطة التعليمية التى يقوم بها الطالب فى تعامله مع النظام من أوقات الدخول على النظام والمقرر، والمشاركات فى حلقات النقاش (المنتديات)، ومرات الدخول على المحتوى، ونتائج الاختبارات والواجبات، والمشاركات فى غرف الحوار، والعديد من التقارير التى تعطى تقارير كاملة عن كل طالب فى تعامله مع النظام وتعلمه، وإتاحة الفرصة للمعلم للاطلاع عليها.

- ***إدارة سبل الاتصال الإلكترونى بشقيه التزامنى وغير التزامنى***

توفر نظم إدارة التعلم العديد من سبل الاتصال بين الطالب والمعلم، وبين الطلاب أنفسهم منها:

- منتديات المناقشة Forum : يهيئ البيئة المناسبة للتفاعل غير التزامنى بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب مع بعضهم، ويعطى النظام المعلم إمكانية التحكم فى طبيعة المشاركة فى المنتدى، كما يسمح له بإنشاء منتديات نقاش فرعية لمجموعات التعلم التعاونى إلى جانب المنتدى العام للمقرر.

❖ غرف الحوار chat room: يهيئ البيئة المناسبة للتفاعل التزامني بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب مع بعضهم، ويعطى النظام المعلم إمكانية التحكم فى طبيعة النقاط المطروحة للنقاش عبر غرف الحوار.

❖ البريد الإلكترونى: يتيح النظام جميع الوظائف الأساسية للبريد الإلكترونى، والتى من خلالها يستطيع الطالب إرسال واستقبال الرسائل الالكترونية، وإلحاق الملفات المختلفة مع الرسائل.

❖ الأجندة (التقويم/الإعلانات): تقدم نظم إدارة التعلم تقويما للمواعيد لمساعدة الطلاب على تنظيم مواعيدهم، كما يوضح فيه وبشكل تلقائى المواعيد الخاصة بالمقرر والتى يحددها المعلم مثل: مواعيد الاختبارات، وتسليم الواجبات، والمحاضرات المباشرة Face to Face.

ومن ثم قام الباحثان وعلى ضوء نتائج دراسة تحليلية للمقارنة بين أنظمة إدارة التعلم، باقتراح قائمة مبدئية بالمهارات الأساسية (والتى تقدمها غالبية النظم)، ليرتكز عليها برنامج التدريب فى مجال إنتاج وإدارة بيئات التعلم الإلكترونية، تم التحكيم عليها من قبل الخبراء والمتخصصين فى المجال للتوصل إلى الشكل النهائى لها (ملحق ١) حيث حصلت على موافقة من المحكمين، وبهذا تم التوصل إلى إجابة السؤال الأول للبحث.

٢- بيئة التعلم القائمة على نمط التدريب المدمج

مع نهاية التسعينيات من القرن الماضي بدأت الموجة الأولى فيما يسمى بالتعلم الإلكترونى E-Learning ، وكانت تركز على إدخال التكنولوجيا المتطورة في العمل التدريسى، وتحويل الفصول التقليدية إلى فصول افتراضية Virtual Classrooms، عن طريق استخدام الشبكات المحلية، أو الدولية وتكنولوجيا المعلومات. ومع مرور الوقت

وزوال الهالة بدأت التجارب والبحوث العلمية تكشف لنا جوانب القصور في التعلم الالكترونى، منها على سبيل المثال أن هذا التعلم يفتقد إلى التفاعل الإنسانى بين المعلم والمتعلم وجها لوجه، كما أنه لا يساعد الفرد على التدرب على الحوار والمناقشة وتبادل الآراء.

إن التطور التكنولوجى مهما سما وتطور لا يغنى عن الطرق التقليدية فى التعليم والتعلم، فكما لم تغن التجارة الإلكترونية عن التجارة التقليدية، وكما لم يُغن البريد الإلكترونى عن البريد العادى ولم تغن تكنولوجيا المعلومات عن الورق، فإن التعلم الإلكترونى لن يكون بديلا عن التعلم التقليدى، ولا عن المعلم الإنسان ولا قاعة الصف الدراسى. من هنا ظهر مفهوم التعلم المدمج Blended Learning كتطور طبيعي للتعلم الإلكترونى، فهذا النوع من التعلم يجمع بين التعلم الإلكترونى والتعلم التقليدى الصفى العادى، فهو تعلم لا يلغى التعلم الإلكترونى ولا التعلم التقليدى إنه مزيج من الاثنين معا.

١.٢ مفهوم التعلم/التدريب المدمج

هناك العديد من التعريفات فيما يتعلق بالتعلم/ التدريب المدمج، وتجمع على أنه الجمع بين عدة أنماط من التعليم، مثل التعلم الإلكترونى مع التعلم التقليدى وجهاً لوجه والتعلم الذاتى. وأفضل أسلوب للدمج هو الذى يجمع ين عدة طرق مختلفة للحصول على أعلى إنتاجية بأقل تكلفة (Byrne, 2004).

تناول عدد من الباحثين فى مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات فى التعليم مفهوم التعلّم المدمج/التدريب المدمج - Blended Training/ Learning والذى يسمى أحياناً بالمزيج أو المختلط أو الهجين أو المؤلف أو التمازجى أو المتعدد المداخل – بالتعريف والتحليل كما يأتى:

فقد عرّف جانج وبارك (Jang, Park, 2006) التعلّم المدمج على أنه شكل جديد من مداخل التدريب والتعلّم يدمج بين ميزات التعلّم وجهاً لوجه والتعلّم الإلكتروني.

ويعرفه جان (Jan, Kim and Park, 2006) بأنه شكل جديد من مداخل التدريب والتعلم يدمج بين مميزات التعلم وجها لوجه face to face والتعلم الإلكتروني e-learning

كما يعرفه كل من جرون ولي (Groen and Li, 2006) بأنه التكامل المنظم للخبرات التعليمية المكتسبة من التعلم وجها لوجه داخل قاعات الدراسة، مع الخبرات المكتسبة من التعلم عبر الإنترنت.

كما عرفه بيرسن (Bersin,2003) بأنه أسلوب يقوم على توظيف التكنولوجيا واختيار الوسائل التعليمية المناسبة لحل المشكلات المتعلّقة بإدارة الصف والأنشطة الموجهة للتعلّم والتي تتطلب الدقة والإتقان.

كما عرفه حسن زيتون بأنه إحدى صيغ التعليم أو التعلم التي يندمج فيها التعلم الالكتروني مع التعلم الصفي التقليدي في إطار واحد ، حيث توظف أدوات التعلم الالكتروني سواء المعتمدة على الكمبيوتر أو على الشبكة في الدروس، مثل معامل الكمبيوتر والصفوف الذكية ويلتقي المعلم مع الطالب وجها لوجه معظم الأحيان. (حسن زيتون، ٢٠٠٥،١٧٣)

كما يعرف ميلهيم (Milheim, 2006 -44) التعلم المدمج بأنه التعلم الذي يمزج بين خصائص كل من التعليم الصفي التقليدي والتعلم عبر الإنترنت في نموذج متكامل، يستفيد من أقصى التقنيات المتاحة لكل منهما.

كما يعرفه كراوس (Krause, 2007) بأنه التكامل الفعال بين مختلف وسائل نقل المعلومات فى بيئات التعليم والتعلّم، نماذج التعليم وأساليب التعلّم كنتيجة لتبنّــى المــدخل المنظومي فى استخدام التكنولوجيا المدمجة مع أفضل ميزات التفاعل وجها لوجه.

ومن ثم فالتدريب/التعليم المدمج هو أسلوب يتم فيه المزج بين التعلم الصفى والإلكترونى، ووفق متطلبات الموقف التعليمى، بهدف تحسين تحقيق الأهداف التعليمية. يمكن وصف التعلم المدمج بأنه بيئة تعلم تستخدم فيها أكثر من وسيلة لنقل (توصيل) المعرفة والخبرة إلى المتعلمين بغرض تحقيق أحسن ما يمكن بالنسبة لمخرجات التعلم. ولا تكمن أهمية التعلم المدمج في مجرد مزج أنماط تعلم مختلفة، بل فى التركيز على مخرجات التعلم.

فالتعلم المدمج او التدريب هو التعليم الذي تُستخدم فيه وسائل إيصال مختلفة معــاً لتعليم مادة معينه. وقد تتضمن هذه الوسائل مزيجــاً مــن الإلقــاء المباشــر فــى قاعــة المحاضرات، والتواصل عبر الإنترنت، والتعليم الذاتى. ويــشتمل علــى مجموعــة مــن الوسائط وأدوات التعلم التي يتم تصميمها لتكمل بعضها البعض.

وخلاصة القول فإن نمط التدريب المدمج يمكن تعريفه إجرائيا بأنــه " أســلوب يتم توظيف كافة الإمكانيات والوسائط التكنولوجية المتاحة، وذلك بالجمع بين أكثــر مــن أسلوب وأداة للتعلم سواء كانت إلكترونية أو تقليدية يتم تصميمها لتتكامــل مــع بعــضها؛ لتقديم أسلوب فعال من التعلم يناسب خصائص الدارسين واحتياجاتهم من ناحية ويناســب طبيعة المحتوى التدريبى والأهداف التعليمية التى نسعى لتحقيقها من ناحية أخرى" .

ويلاحظ أن الذى يحدث هو تكامل بين التعليم التقليدى والتعليم الإلكترونى ووفقــا لذلك يمكن أن نطلق على صيغة التكامل هذه بالتعليم المدمج Blended Learning الــذى

يستخدم التعليم الإلكترونى بكافة أنواعه وأشكاله ضمن التعليم التقليدى وبشكل متفاعل وتعد مرحلة انتقالية للتحول الكامل للتعليم الإلكترونى.

ويؤكد الباحثان إلى أنه مع انتشار نظم التعلم الإلكترونى وزيادة الإقبال على استخدامها وتوظيفها فى العملية التعليمية، ظهرت مشكلات كثيرة منها:

* غياب الاتصال الاجتماعى المباشر بين أطراف العملية التعليمية مما يؤثر سلباً على مهارات الاتصال الاجتماعى لدى المتعلمين.
* يحتاج تطبيق نظم التعلم الإلكترونى إلى بنية تحتية من أجهزة ومعدات تتطلب تكلفة عالية، قد لا تتوافر فى كثير من الأحيان لدى النظم التعليمية المختلفة.
* عدم مناسبة نظم التعلم الإلكترونى لبعض المناهج والمقررات الدراسية وخاصة تلك التى تتطلب ممارسة الطلاب للمهارات العملية.
* يركز التعليم الإلكترونى على الجانب المعرفى دون الاهتمام بالجانب الوجدانى.
* ينمى الانطوائية لدى بعض الطلاب لعدم تواجدهم فى موقف تعليمى حقيقى تحدث فيه المواجهة الفعلية.
* لا يركز على الحواس بل على حاستى السمع والبصر فقط دون بقية الحواس.
* صعوبة تطبيق أساليب التقويم؛ حيث يصعب إجراء عمليات التقويم التكوينى والنهائى وضمان مصداقيتها، وبخاصة عندما يتضمن المقرر مهارات عملية أدائية.
* يحتاج إلى نوعية معينة من المعلمين لديهم مهارات فنية فى التقنية.
* مازال العديد من الطلاب يفضلون الطريقة التى اعتادوا عليها فى حضور المحاضرات.

ونتيجة لهذه المشكلات ظهرت الحاجة لنظام تعلم جديد يجمع بين مزايا التعلم

الإلكترونى ومزايا التعلم التقليدى وهو ما سمى بالتعلم المدمج Blended learning.

٢.٢ مميزات التعلم المدمج

التعلم عملية معقدة وليس حدثا ينتهى في مرة واحدة، والدمج يتيح فوائد متعددة مقارنة بأنماط التعلم التى توظف وسيلة اتصال واحدة، حيث يجمع بين مزايا التعليم الإلكترونى ومزايا التعليم الصفي. ويقوم هذا التعليم على أساس مدخل التكامل بين التعليم التقليدى والتعليم الإلكترونى. ومن هذه الفوائد ما يأتى*:

- زيادة فاعلية التعلم: فقد أظهرت العديد من الدراسات أن إستراتيجيات التعلم المختلط تحسن مخرجات التعلم من خلال توافر ارتباط أفضل بين حاجات المتعلم وبرنامج التعلم.
- يزيد إمكانات الوصول للمعلومات: إن أنماط التعلم التي تقتصر على وسيلة اتصال واحدة تحدُّ إمكانات الوصول للمواد التعليمية والمعارف المهمة فى موضوع التدريب.
- تحقيق الأفضل من حيث كلفة التطوير والوقت اللازم: يتيح ضم أو دمج أنماط توصيل مختلفة إمكانية تحقيق التوازن بين البرنامج التعليمى الذى يتم إعداده وبين الكلفة والوقت اللازم لذلك.

اهتمت العديد من الدراسات والبحوث بمجال التعليم المدمج، منها ما يؤيد ويؤكد على أهميته واختلاف مخرجاته عن التعليم التقليدى، ومنها ما يؤكد عدم وجود فروق بين مخرجات التعلم المدمج والتعلم التقليدى. من هذه الدراسات:

---

* التعليم المدمج خطوة لتطوير التعليم. منشور فى http://knol.google.com/k/hana-al-shehry/- /2wfor3gk6e9xa/2#

- دراسة استقصائية (Welker, Jan; Berardino, Lisa ,2006) لوجهة نظر كل من الطالب والمعلم حول برامج قائمة على التعلم المختلط، بين طرق الفصل الدراسي التقليدية، وطرق التعلم الإلكترونى. تبين من أعضاء هيئة التدريس إقبال عدد كبير من الطلاب فى التسجيل لهذه النوعية من البرامج، وارتفاع مستوى جودة الأنشطة والواجبات المقدمة من الطلاب، وتحسن مستوى درجاتهم. من وجهة نظر الطلاب، أشاروا إلى مميزات هذه البرامج من حيث ما تتيحه من مرونة التعلم، والراحة، والاستقلالية فى التعلم.
- دراسة (Akkoyunlu, B.; Soylu, M. Yilmaz , 2004) وقد هدفت إلى استقصاء آراء ووجهة نظر الطلاب فى التعلم المختلط على ضوء خبراتهم، ومستوى تحصيلهم. تبين ارتباط ارتفاع درجات الطلاب وتكرار ممارستهم فى دخول المنتدى باتجاههم نحو استخدام برامج التعلم المختلطة.
- دراسة في جامعة هارفارد فى عام ٢٠٠٢م بكلية التجارة وتذكر بأنه قد حدث تحسن في تعلم الطلاب عندما تم إضافة ساعات تدريسية فى فصول تقليدية إلى المسافات التى تدرس إلكترونياً، بل إن درجة الرضا لدى الطلاب قد زادت بدرجة دالة إحصائياً بالمقارنة بزملائهم الذين درسوا نفس المقرر بالتعليم الإلكترونى، كما وُجِد أن كتابة التقارير من قبل الطلاب الذين تعلموا تعلماً مدمجا كانت أكثر جودة وأسرع فى التسليم وأفضل فى النوعية من نفس التقارير التى أعدها زملاؤهم الذين تعلموا تعلماً إلكترونياً فقط.
- أما بالنسبة للدراسات التى تؤكد عدم وجود فروق بين مخرجات التعلم المدمج والتعلم التقليدى فدراسة على عينة من ٢١٢ طالباً فى إحدى جامعات الولايات المتحدة سجلوا

فى برنامج محادثة عمومى، منهم من قرر أن يشارك فى التعليم بطريقة التعلم المدمج، ومنهم من قرر استخدام الطريقة التقليدية، تبين من نتائج هذه الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية ودرجات الطلاب الذين درسوا بطريقة التعلم المدمج (Fu, 2006).

فى تصميم برامج التعلم أو التدريب المدمج، يتم الجمع بين نمط اللقاءات المباشرة (وجها لوجه) والتعلم عبر الإنترنت، حيث يتم توظيف أفضل ما فى هذه الأشكال من التعليم والتدريب فى بيئة تعلم واحدة. وفى هذا أشار يلوين (Yelon, 2006) فى دراسته إلى ما يواجه مصممى البرامج القائمة على التدريب المختلط من صعوبات فى تحديد أى من المعلومات يتم تعلمها من خلال اللقاءات المباشرة، وأيها يمكن أن يتم من خلال التعلم عبر الشبكة، أو أى أشكال أخرى من طرق التعلم. وقد توصل البحث إلى أهم النقاط الواجب مراعاتها فى تصميم البرامج القائمة على التدريب المختلط وهى: أهداف وإستراتيجيات وأساليب التدريب، وتقييم دوافع التعلم، والتوافق بين الوسائط التعليمية، وتنوع المصادر.

كذلك فى سياق صعوبة تصميم هذه النوعية من البرامج أشار كل من درافان ورانيج (٢٠٠٦) (Draffan and Rainger, 2006) فى بحثهما من خلال دراسة وجهة نظر كل من المعلم والطالب، إلى أهمية مراعاة خصائص المتعلم، وبيئة التعلم، وسبل التفاعل، والأنشطة.

فى إطار ما سبق تم تصميم البيئة التعليمية المقترحة، مع مراعاة:

- الجمع بين مزايا التعليم الإلكترونى ومزايا التعليم الصفى. ويقوم هذا التعليم على أساس مدخل التكامل بين التعليم التقليدى والتعليم الإلكترونى.

- توظيف كافة الإمكانيات والوسائط التكنولوجية المتاحة، وذلك بالجمع بين أكثر من أسلوب وأداة للتعلم سواء كانت إلكترونية أو تقليدية؛ لتقديم أسلوب فعال من التعلم يناسب خصائص الدارسين واحتياجاتهم من ناحية ويناسب طبيعة المحتوى التدريبى والأهداف التعليمية التي نسعى لتحقيقها من ناحية أخرى.
- التوافق بين الوسائط التعليمية، وتنوع المصادر.
- تنوع الوسائط وأدوات التعلم وسبل التفاعل والأنشطة التى يتم تصميمها لتكمل بعضها البعض الآخر.

سوف يتم تناول الإجراءات فيما يلى.

ثانيا: الإطار التجريبى للبحث (خطوات البحث وإجراءاته)

(١) تحديد عينة البحث

تم تجريب البرنامج على عينة من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم من مختلف كليات التربية، بلغت ٢٧ متدربا، لديهم معرفة عن مهارات التصميم التعليمى، ومن ثم اقتصر التجريب على المهارات الفنية لإنتاج وإدارة بيئات التعلم الالكترونية باستخدام نظم إدارة التعلم LMS.

تألفت العينة من:

العدد	الفئة
٧	أستاذ مساعد
١٥	مدرس
٥	معيد ومدرس مساعد

(٢) تصميم البيئة التعليمية القائمة على نمط التدريب المدمج:

بناء على ما تقدم وعلى ضوء قائمة المهارات اللازم إتقانها من قبل أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم لإنتاج بيئات التعليم الالكترونية وإدارتها، تم تصميم البيئة التعليمية المقترحة القائمة على نمط التدريب المدمج Blended Training، وقد تم تصميم البيئة على ضوء الشرح السابق، وفقا للخطوات التالية:

أ- تحديد خصائص المتعلمين وحاجاتهم التعليمية من البرنامج المقترح:

فى هذه الخطوة تم تحديد خصائص المتعلمين، وتحديد حاجاتهم التعليمية من البرنامج المقترح. يتسم الطلاب المعلمون (المتعلمون) بسمات المتعلمين الكبار والتى يمكن إيجازها فى النقاط الآتية (كمال زيتون، ٢٠٠٤، ٢٨١، حامد زهران، ١٩٩٥):

* يتعلمون من خبراتهم: فهم يتميزون عن المتعلمين الصغار بقدرتهم على التعلم من خبراتهم، مما يحسن قدرتهم على الإدراك، واستخدام المعلومات لتكون أساسا لاكتساب معارف إضافية.
* لديهم قدرة كبيرة على التحصيل.
* لديهم القدرة على الاتصال العقلى مع الآخرين واستخدام المناقشة المنطقية.
* لديهم قدر كبير من الثقة والاستقلال فى التفكير والحرية فى الاستكشاف.

أما تحديد الحاجات التعليمية للمتدربين فقد تمثلت فى حاجتهم إلى مهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الإلكترونية، ومن ثم يتطلب إكسابهم هذه المهارات، وقد تم تحديد هذه المهارات على ضوء دراسة تحليلية لعدد من نظم إدارة التعلم LMS والتى تم التوصل إليها فى البحث (ملحق ١).

ب- تحديد أهداف البيئة التعليمية المقترحة

تحدد الهدف العام من البيئة التعليمية المقترحة فى تنمية مهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الالكترونية، ومن ثم بدأ التصميم بعد التوصل إلى الشكل النهائى لقائمة هذه المهارات من خلال دراسة عدد من نظم إدارة التعلم، والدراسات السابقة في المجال والتحكيم عليها من قبل الخبراء والمتخصصين (ملحق ١).

الأهداف العامة للبرنامج:

على ضوء مهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الالكترونية، تحددت الأهداف العامة للبرنامج فى مساعدة المتعلم فى:

أ- الإلمام بالأسس والنظريات الخاصة بمجال التعليم الإلكتروني ونظم إدارته.

ب- التمكن من مهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الالكترونية.

ج- تحديد محتوى البرنامج المقترح

تم تصميم هذه البيئة لتتضمن المهارات التى تم التوصل إليها (ملحق ١).

(د) اختيار أسلوب التدريس وتصميم مصادر التعلم والأنشطة

تم تحديد أساليب التعلم، والتواصل ومصادر التعلم، والأنشطة لتقديم بيئة التعلم المقترحة والقائمة على التدريب المدمج، على ضوء توافقها مع خصائص الدارسين، ونوع الخبرة اللازم توافرها، وطريقة تجميع الدارسين، وطبيعة الأهداف المرجو تحقيقها. حيث تضمنت بيئة التعلم:

- موقع الكترونى لنظام إدارة التعلم المودل Moodle على الخادم الرئيسى، ليتم تسجيل المتدربين عليه، وإنشاء تسجيله خاصة بكل متدرب، بالإضافة إلى تحميل مادة التدريب.

- تسجيلات accounts بأعداد الدارسين على الخادم الرئيسى. ثم تم إعداد بطاقة لكل دارس مدون عليها اسم المستخدم، والكلمة المفتاحية لدخول الموقع الإلكترونى لاستخدام بيئة نظام المودل.
- بريد إلكترونى للتواصل بين كل من المعلم والدارسين، خلال فترة التدريب، ثم متابعة أعمالهم واستفساراتهم على مدى أسبوعين بعد الانتهاء من اللقاءات المباشرة.
- أنشطة يقوم بها المدرب – أى القائم بالتدريب – من خلال لقاءات مباشرة. حيث قام المدرب باستخدام مجموعة من العروض التقديمية للشرح والمناقشة مع الدارسين فى مجموعة واحدة.
- أنشطة يقوم فيها الدارسون بالتدريب والتمرس على أداء المهارات فى مجموعات صغيرة أو فردياً من خلال الموقع الإلكتروني، حيث استخدم كل دارس التسجيلة الخاصة به؛ ليتمكن من أداء المهارات التى تم التدرب عليها، وتصميم المقرر الخاص به. ومن ثم اختلف أسلوب تجميع المتعلمين وفقا لنشاط التعلم، حيث تخلل اللقاءات المباشرة قيام الدارس بالعديد من الأنشطة التى أظهرت إيجابيته فى التعلم.
- دليل ورقى (كما تم تحميله على الموقع الإلكترونى) للدارسين لشرح أداء مهارات إنتاج المحتوى لبيئات التعلم الالكترونية، وإدارتها.

(هـ) تصميم أدوات القياس للحكم على نواتج التعلم

حيث تم تحديد أدوات القياس المناسبة للأهداف. وقد استمدت هذه الخطوة مدخلاتها من الأهداف، وتشتمل على بطاقة رصد أداء للتحقق من إتقان الدارسين لأداء

المهارات العملية. وبطاقة تقييم منتج نهائى. وفيما يلى شرح لخطوات تصميم أدوات القياس.

(٣) إعداد أدوات البحث

استخدم فى هذا البحث الأدوات التالية:

أ. بطاقة رصد الأداء

تم تصميم بطاقة تهدف إلى رصد قدرة الدارس على أداء مهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الالكترونية، واُستخدمت البطاقة فى رصد استجابات الدارس، فيحصل على درجة واحدة مقابل أداء المهارة. فارتبطت البطاقة بالتحقق من إتقان المهارات التى تم التوصل إليها فى ملحق(١).

* صياغة مفردات البطاقة: فى ضوء مهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الالكترونية، قام الباحثان بصياغة مفردات البطاقة، والتى تكونت من (٢٤) مفردة، وقد روعى عند صياغة البطاقة أن تصف عباراتها الأداء المراد ملاحظته بدقة، بحيث لا تحتمل العبارة الواحدة أكثر من تفسير.
* التقدير الكمى: قام الباحثان بوضع ثلاثة مستويات من الدرجات لتقييم كل بند وهى (٠-١-٢) ويتم اختيار المستوى فى ضوء مدى تحقق المعيار. وقد اُستخدمت البطاقة على النحو التالى:

- يتم تطبيق البطاقة أثناء تطبيق المهارة خطوة خطوة.
- تم تقدير درجات الأداء حسب التقدير التالى:
  - يُعطى صفر إذا لم يؤد المتدرب المهارة.

- نُعطى درجة واحدة إذا أدى المتدرب المهارة ولكن بتعثر وتأخر.
- نُعطى درجتان إذا أدى المتدرب المهارة بدون أخطاء وتعثر.

* ضبط البطاقة: لضبط البطاقة قام الباحثان بحساب صدق وثبات البطاقة كمايلي:

صدق بطاقة رصد الأداء

بعد تصميم البطاقة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوى الخبرة فى مجال استخدام الإنترنت لتعرف آرائهم فى مدى وضوح صياغة المفردات، وملاءمتها للهدف المنشود منه. وقد وافق المحكمون على وضوح مفرداتها، وملاءمتها للهدف المنشود منها، ويعتبر هذا فى جملته تأكيدا لصدق البطاقة.

ثبات بطاقة رصد الأداء

قام الباحثان بحساب ثبات البطاقة من خلال تطبيق معادلة كوبر (Cooper) لحساب نسبة الاتفاق، وذلك بتطبيق البطاقة على (عدد ٣)، ممن لديهم خبرة سابقة بمهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الالكترونية، حيث طبق كل باحث البطاقة منفرداً عليهم، ثم تم حساب نسبة الاتفاق بين الباحثين، وقد تراوحت نسبة الاتفاق ما بين (٨٧,٣٣٪ - ٩١,٨٩ ٪) وهى نسب مرتفعة تدل على ثبات البطاقة، وبذلك تصبح البطاقة قابلة للتطبيق.

ب- بطاقة تقييم منتج نهائى

تم تصميم بطاقة تقييم منتج نهائى تهدف إلى تقييم مهارات المتدرب فى إنتاج مقرر إلكترونى باستخدام نظم إدارة بيئات التعلم الإلكترونى على ضوء المهارات التى تم التدرب عليها، وذلك باتباع الخطوات التالية:

* صياغة مفردات البطاقة: فى ضوء مهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الالكترونية، قام الباحثان بصياغة مفردات البطاقة، وقد رُوعي عند صياغة البطاقة وضوح المفردات، بحيث لا تحتمل العبارة الواحدة أكثر من تفسير.

تضمنت البطاقة مجموعة من البنود الرئيسية:

- جزء للبيانات الأساسية، تضمن اسم المتدرب، ووظيفته.
- مجموعة من البنود تعكس مكونات المقرر الإلكترونى الذى تم التدرب على إنتاجها فشملت:
  * تصميم الصفحة الرئيسية للمقرر
  * إضافة مصادر وموارد
  * إضافة أنشطة
  * إضافة أدوات التواصل الإلكترونى
  * إضافة أدوات التقويم الإلكترونى

* التقدير الكمى: قام الباحثان بوضع مستويين من الدرجات لتقييم كل بند وهى (٠، ١) بحيث:
  - يُعطى صفر إذا لم يتوفر المكون فى المقرر الإلكترونى.
  - يعُطى درجة واحدة إذا توفر المكون فى المقرر الإلكترونى.

* ضبط البطاقة: لضبط البطاقة قام الباحثان بحساب صدق وثبات البطاقة كمايلى:

صدق بطاقة تقييم منتج

بعد تصميم البطاقة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوى الخبرة فى

مجال استخدام الإنترنت لتعرف آرائهم فى مدى وضوح صياغة المفردات، وملاءمتها للهدف المنشود منه. وقد وافق المحكمون على وضوح مفرداتها، وملاءمتها للهدف المنشود منها، ويعتبر هذا فى جملته تأكيدا لصدق البطاقة.

ثبات بطاقة تقييم منتج

قام الباحثان بحساب ثبات البطاقة من خلال تطبيق معادلة كوبر (Cooper) لحساب نسبة الاتفاق، وذلك بتطبيق البطاقة على أربعة مقررات إلكترونية، سبق إنتاجها من قبل، حيث طبق كل باحث البطاقة منفرداً عليهم، ثم تم حساب نسبة الاتفاق بين الباحثين، وقد تراوحت نسبة الاتفاق ما بين (٩٦,٣٣٪- ٩٧,٨٩٪) وهى نسب مرتفعة تدل على ثبات البطاقة، وبذلك تصبح البطاقة قابلة للتطبيق.

(٤) تجربة البحث

ارتبط التساؤل الثالث للبحث بفعالية بيئة التعلم المقترحة فى إتقان أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم لمهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الالكترونية. ومن ثم اتبعت الخطوات التالية فى إجراء تجربة البحث:

٤-١ **إجراء المعالجة التجريبية وفق التصميم التجريبى** السابق عرضه حيث استخدم بيئة التعلم المقترحة مع مجموعة الدارسين من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم. وقد استخدم نظام إدارة التعلم Moodle، وهو نظام مفتوح المصدر لتدريب الدارسين من خلاله، واتبع التالى:

- تم تحميل نظام إدارة التعلم المودل Moodle على الخادم الرئيسى، ليتم تسجيل المتدربين عليه، وإنشاء تسجيلة خاصة بكل متدرب، بالإضافة إلى عرض مادة التدريب.

- تم إعداد تسجيلات accounts بأعداد الدارسين على الخادم الرئيسى بعد تنزيل بيئة Moodle. ثم إعداد بطاقة لكل دارس مدون عليها اسم المستخدم، والكلمة المفتاحية لدخول الموقع الإلكترونى.
- تم تحميل الموقع بدليل للمحتوى التدريبى، والعروض التقديمية التى أُستخدمت فى اللقاءات المباشرة.
- تم إنشاء بريد إلكترونى للتواصل بين كل من المعلم والدارسين، خلال فترة التدريب، ثم متابعة أعمالهم واستفساراتهم على مدى أسبوعين بعد الانتهاء من اللقاءات المباشرة.
- من خلال اللقاءات المباشرة (وجها لوجه) قام المدرب (أى الباحثان) باستخدام مجموعة من العروض التقديمية للشرح والمناقشة مع الدارسين فى مجموعة واحدة، بالإضافة إلى العرض التوضيحى لمهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الالكترونية.
- تخللت اللقاءات المباشرة أنشطة يقوم فيها الدارسون بالتدريب والتمرس على أداء المهارات فى مجموعات صغيرة أو فردياً من خلال الموقع الإلكترونى، حيث استخدم كل دارس التسجيلة الخاصة به؛ ليتمكن من أداء المهارات التى تم التدرب عليها، وتصميم المقرر الخاص به.
- تم إعداد دليل ورقى (كما تم تحميله على الموقع) للدارسين لشرح أداء مهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الالكترونية.
- تم توجيه الدارسين إلى الالتزام بتنفيذ الأنشطة عبر الموقع الإلكترونى وعلى كل دارس إكمال تصميم المقرر الخاص به فى الموعد المحدد، لتقييمه، علما بعدم

إمكانية الدخول على الموقع بعد الموعد المحدد للانتهاء، بالإضافة إلى أهمية التواصل من خلال البريد الإلكترونى من اجل الاستفسار واستقبال تساؤلاتهم.

٢.٤ تطبيق أدوات البحث بعديا على عينة البحث من الدارسين:

أ- تطبيق بطاقة رصد الأداء، وذلك من خلال مواقف عملية تتطلب من الدارس أداء كل مهارة.

ب- مراجعة المقررات التى قام بتصميمها الدارسون على الموقع من خلال تسجيلاتهم الالكترونية، باستخدام بطاقة تقييم منتج. (ملحق ٤ لنماذج من واجهات المقررات الالكترونية للمتدربين).

تم مراجعة المقرر الذى قام كل دارس بإنتاجه على الموقع، باستخدام بطاقة تقييم منتج نهائى، حيث تم رصد مكونات المقرر الذى تم إنتاجه مع بنود البطاقة.

وذلك للتحقق من تمكنهم من مهارات إنتاج مقرر إلكترونى. حيث اقتصر غرض البطاقة على مراجعة تواجد مكونات المقرر الإلكترونى من عدمها فى إنتاج الدارسين، دون التطرق إلى التحقق من مستوى الإنتاج؛ وذلك لعدة أسباب منها: تعتبر هذه المقررات هى أولى خبرات الإنتاج للدارسين. بالإضافة إلى قصر الفترة الزمنية الممنوحة لهم لإنتاج مقرراتهم وهى أسبوعان، وهى فترة غير كافية لإنتاج مقرر ذى جودة عالية فى التصميم والإنتاج. ومن ثم اقتصر الهدف من مراجعة إنتاجهم بالبطاقة على تعرف مدى تمكنهم من مهارات الإنتاج.

٣.٤ إجراء المعالجة الإحصائية للنتائج.

ثالثا: أ. مناقشة نتائج البحث:

للتأكد من فعالية البيئة التعليمية المقترحة، وتحقيقها لأهداف التدريب لدى الدارسين من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، والتى تتمثل فى تنمية مهارات استخدام

نظم إدارة بيئات التعلم الالكترونية تم استخدام التحليل الكمى لمعالجة النتائج للإجابة على تساؤلات البحث واختبار فروضه.

١- بالنسبة لبطاقة رصد الأداء

جدير بالذكر انه لم يتم تطبيق البطاقة قبليا لعدم إلمام الدارسين بأية مهارة، فاستخدمت فى التقويم البعدى، أي بعد التعلم، ومن ثم لم تتم المقارنة بين التقويم القبلى والبعدى لاختبار الأداء. إنما تم الاعتماد على نتائج التقويم البعدى فقط.

ومن خلال المواقف العملية تتطلب من الدارس أداء كل مهارة، حصل المتعلم على درجة واحدة مقابل أداء المهارة. وقد تبين منها إتقان المتعلمين للمهارات التى تضمنتها البطاقة، من خلال رصد درجات الدارسين فى البطاقة وجد أن ٩١% منهم حصل على أكثر من ٩٠% من الدرجة النهائية. وبهذا تم التحقق من فعالية البيئة التعليمية فى وصول أكثر من ٩٠% من المتعلمين إلى مستوى الإتقان لمهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الالكترونية.

مما يؤكد صحة فرض البحث، والذى ارتبط بفعالية بيئة التعلم المقترحة وتحقيقها لمستوى الإتقان وهو (٩٠/٩٠)، حيث توصل أكثر من ٩٠% من الدارسين إلى مستوى الإتقان وهو ٩٠% فى إتقان المهارات الأدائية بعد التعلم.

٢- بالنسبة لبطاقة تقييم منتج نهائى

تم مراجعة المقرر الذى قام كل دارس بإنتاجه على الموقع، باستخدام بطاقة تقييم منتج نهائى، حيث تم رصد مكونات المقرر الذى تم إنتاجه مع بنود البطاقة، فأعطى درجة لكل مكون من مكونات المقرر الإلكترونى التى قام الدارس بإضافتها، وأخيرا تم حساب درجة كمية لكل دارس.

من خلال رصد درجات الدارسين فى البطاقة وجد أن ٩٠% منهم حصل على

أكثر من ٩٠% من الدرجة النهائية. ومن ثم توصل الدارسون إلى مستوى الإتقان لمهارات إنتاج مقرر إلكترونى باستخدام نظم إدارة بيئات التعلم الالكترونية.

٣- بالنسبة لكفاءة البيئة التعليمية المقترحة

تتضح كفاءة البيئة المقترحة من خلال نتائج الدارسين، أن ٩٠% منهم حصل على أكثر من ٩٠% من درجات أدوات القياس البعدى، التى تضمنت كل من بطاقة رصد الأداء وبطاقة تقييم منتج، مما يؤكد كفاءة البرنامج فى تحقيقه لمستوى الإتقان وهو (٩٠/٩٠).

من خلال ما تقدم اتضح من عرض النتائج ومعالجتها التحقق من فعالية البيئة التعليمية المقترحة، حيث ثبت فعاليتها وكفاءتها، ويمكن أن يعزى هذا لأسباب عديدة منها ما يأتى:

* إتاحة الفرصة للمتعلمين للممارسة الفعلية والخبرة الحقيقة فى إنتاج وإدارة بيئات التعلم الالكترونية، وتطبيق ما اكتسبوه من تعلم بالتطبيقات العملية.
* التكامل بين مزايا التعليم الالكتروني ومزايا التعليم التقليدى بما يتطلبه نجاح الموقف التعليمى فى إطار التدريب المدمج، وعدم الاقتصار على نوع واحد من أساليب التعلم.
* توظيف كافة الإمكانيات والوسائط التكنولوجية المتاحة، وذلك بالجمع بين أكثر من أسلوب وأداة للتعلم والاتصال سواء كانت إلكترونية أو تقليدية؛ لتقديم أسلوب فعال من التعلم يناسب احتياجات المتدربين، وإتاحة المرونة فى التعلم.
* توافر إمكانية إجراء عمليات التقويم التكوينى والنهائى وضمان مصداقيتها فى اللقاءات المباشرة، وخاصة أن المحتوى التدريبى يتضمن مهارات عملية أدائية.

* التوافق بين الوسائط التعليمية، وتنوع المصادر، فشملت مصادر الكترونية تمثلت في الموقع والبريد الإلكترونى، وعروض الوسائط، كما تضمنت المواد المطبوعة، بالإضافة إلى ورش التدريب العملية لممارسة المهارات.

ب. توصيات البحث:

من خلال ما تقدم تبين أن البحث الحالى توصل إلى:

* تحديد مهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الالكترونية اللازم توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.

* التحقق من كفاءة بيئة التعلم المقترحة والقائمة على نمط التدريب المدمج.

وعلى ذلك يوصى البحث بالآتى:

١- ضرورة أن تتوافق برامج التنمية المهنية والبرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم لمتطلبات التعليم الإلكترونى، ومواكبتها للتغيرات الجديدة والمستحدثات التكنولوجية.

٢- الاهتمام بمجال التدريب المستمر أثناء الخدمة بحيث يشتمل على قدر كاف من نظم وتكنولوجيا المعلومات التعليمية وتوظيفها فى العملية التعليمية.

٤- اتباع أسلوب التعلم المدمج كأحد مداخل التعليم أو التدريب.

٥- توافر البنية الأساسية اللازمة لإتاحة برامج قائمة على نمط التعلم المدمج، بما تتضمنه من بنية للتعليم التقليدى، وبنية التعليم الإلكترونى.

المراجع

المراجع العربية

- إبراهيم عبد الوكيل الفار (٢٠٠٠). تربويات الحاسوب وتحديات القرن الحادى والعشرين، القاهرة: دار الفكر العربى.
- أحمد محمد سالم (٢٠٠٤). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، الرياض: مكتبة الرشد.
- احمد محمد سالم (٢٠٠٦). وسائل وتكنولوجيا التعليم، الرياض: مكتبة الرشد.
- بدر الدين خان (٢٠٠٥). إستراتيجيات التعلم الإلكتروني، ترجمة على بن شرف الموسوى وآخرين، سوريا، شعاع للنشر.
- جميل احمد اطميزى (٢٠٠٦). دليل استعمال المدرسين لنظام إدارة التعليم مفتوح المصدر Moodle ، منشور على http://www.gnu.org/copyleft/fdl.es.html
- جودت احمد سعادة وعادل فايز السرطاوى (٢٠٠٣). استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
- حامد عبد السلام زهران (١٩٩٥). علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)، الطبعة الخامسة، القاهرة:عالم الكتب.
- حسن حسين زيتون (٢٠٠٥). رؤية جديدة في التعليم " التعلم الإلكتروني: المفهوم – القضايا – التطبيق – التقييم" ، الرياض: الدار الصولتية للتربية.

- رفيقة حمود (١٩٩٨). تكامل سياسات وبرامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثنائها "دراسات حول التعليم والتنمية فى الوطن العربي" سلسلة دراسات ووثائق، عدد ٢٧، عمان: مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى الدول العربية.
- عبد اللطيف بن الصفى الجزار (١٩٩٨). توظيف تكنولوجيا المعلومات فى تكنولوجيا التعليم كعملية منظومية ديناميكية، المؤتمر العلمى السادس للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم "تكنولوجيا التعليم فى الفكر التربوى الحديث من ٣–٥ ديسمبر ١٩٩٨"، مجلة تكنولوجيا التعليم، المجلد الثامن، الكتاب الثالث.
- عبد اللطيف بن الصفى الجزار (١٩٩٩). مقدمة فى تكنولوجيا التعليم النظرية والعملية، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- عبد اللطيف بن الصفى الجزار (٢٠٠١). الخطط والسياسات والإستراتيجيات الخاصة بالمدرسة الإلكترونية وتضميناتها على إعداد المعلم، المؤتمر العلمى الثامن للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بالاشتراك مع كلية البنات– جامعة عين شمس "المدرسة الإلكترونية ٢٩فى الفترة –٣١ أكتوبر ٢٠٠١."، مجلة تكنولوجيا التعليم.
- عبد الله بن عبد العزيز الموسى (٢٠٠٢)، التعليم الإلكتروني : مفهومه – خصائصه – فوائده – عوائقه، ندوة مدرسة المستقبل، المملكة العربية السعودية.
- عبد الله عبد العزيز الموسى ؛ أحمد المبارك (٢٠٠٥). التعليم الالكتروني الأسس والتطبيقات، الرياض، مؤسسة شبكة البيانات.
- الغريب زاهر إسماعيل (٢٠٠١). تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم، القاهرة: عالم الكتب.

- فاطمة الزهراء محمود (١٩٩٧). منهج مقترح فى الوسائل التعليمية لطالبات الشعبة التربوية بكلية الاقتصاد المنزلى، المؤتمر العلمى الخامس "مستحدثات تكنولوجيا التعليم وتحديات المستقبل" فى الفترة ٢١-٢٣ أكتوبر، مجلة تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.
- محمد عبد الحميد احمد (٢٠٠١). متطلبات التخطيط للمدرسة الإلكترونية، المؤتمر الثامن للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بالاشتراك مع كلية البنات- جامعة عين شمس "المدرسة الإلكترونية"، القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢٩-٣١ أكتوبر ٢٠٠١.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٣). عمليات تكنولوجيا التعليم، القاهرة: دار الكلمة.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٣). منتوجات تكنولوجيا التعليم، القاهرة: دار الكلمة.
- المركز الوطنى للتعلم الإلكتروني (٢٠٠٦). وزارة التعليم العالى، المملكة العربية السعودية،

  http://www.elc.edu.sa/jusur/jusur_advanced.php?mylms=cccbf9bc7e64adf861c4b6361c8f8741
- منى محمد الجزار (٢٠٠٤). "مدخل تكنولوجى متكامل لإعداد المعلم فى ضوء متطلبات التعلم الإلكترونى". بحث منشور فى مؤتمر "المعلوماتية وتطوير التعليم" فى الفترة ٢٦-٢٧ سبتمبر ٢٠٠٤ - معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة بالاشتراك مع مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء.
- مها عبد الباقى (١٩٩٧). تصميم التعليم على ضوء ثورة المعلومات، المؤتمر العلمى الخامس "التعليم من أجل مستقبل عربى أفضل" فى الفترة ٢٩-٣٠ أبريل، المجلد الثالث، كلية التربية، جامعة حلوان.

• يوسف عبد الله العريفي (٢٠٠٣)."التعليم الالكتروني تقنية واعدة..وطريقة رائدة"،ورقة عمل مقدمة إلى الندوة العالمية الأولى للتعليم الالكتروني بمدارس الملك فيصل بالرياض في الفترة من ٢١-٢٣/٤/٢٠٠٣ .

المراجع الاجنبية:

- Akkoyunlu, B. and Soylu, M. Y. (2004). A Study on Students' Views about Blended Learning Environment, Online Submission. 12 pp.
- Alexander.R. (1992). Policy and Practice in Primary Education. London, Routledge.
- Bersin, Josh and Associates (2003). Blended Learning: What Works?. Retrieved 17 August, 2006 at http://www.e-learningguru.com/wpapers/blended_bersin.doc
- *Bonk, C. J. & Graham, C. R (2004): Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing*
- Branzburg, Jeffrey (2005). How To: Use the Moodle Course Management System, Tech & Learning @ http://www.techlearning.com/article/4422
- *Byrne, Declan (2004): Blended learning, training reference.co.uk@http://www.trainingreference.co.uk/blended_learning/bldacg1.htm*

- Clark, R. T. and Mayer, R. E. (2003). E-Learning and the Science of Instruction. San Frascisco: Preiffer.
- Draffan, E.A. and Rainger, Peter (2006). A Model for the Identification of Challenges to Blended Learning, Research in Learning Technology, 14(1), 55-67.
- Duhaney, Devon C. (2004). Blended Learning in Education, Training, and Development, Performance Improvement, 43(8), 35-38.
- *Fu,Pei-wen (2006): The impact of skill training in traditional public speaking course and blinded learning public speaking course on communication apprehension . A thesis for the degree master ,California State University*
- Garrison, D.R. & Kanuka, H.(2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. Internet and Higher Education, 7, 95-105.
- *Gray, Caroline (2006):Blended Learning: Why Everything Old Is New Again—But Better @ http://www.learningcircuits.org/2006/March/gray.htm*
- Greenberg, Leonard (2002). LMS and LCMS: What's the Difference?, Learning Circuits, December 2002 @ http://www.learningcircuits.org/2002/dec2002/greenberg.html

- *Janet, Groen and Qing, Li (2005): Achieving the Benefits of Blended Learning within a Fully Online Learning Environment: A Focus on Synchronous Communication, Educational Technology, 45(6), 31-37@ www.ucalgary.ca/~qinli/publication/Janet_qing_online٢٠%learning_final.doc*
- *Jang K.S.; Kim, Y.M. and Park, S.J (2006): A Blended Learning Program on Undergraduate Nursing Students' Learning of Electrocardiography, Studies in Health Technology & Informatics, Ovid MEDLINE®, 122:799.*
- Krause,. K. (2007). Griffith University Blended Learning Strategy , Document number 2008/0016252.
- Milheim, W.D .(2006): Strategies for the Design and Delivery of Blended Learning Courses. Educational Technology, 46(6).
- Moodle documentation @ http://docs.moodle.org/
- Node (2001) :Blended Learning in K-12/Evolution of Blended Learning, From Wikibooks, the open-content textbooks collection
- Ostguthorpe R.T. and Graham, C.R. (2003). Blended learning environments: Definitions and directions. The Quarterly Review of Distance Education. 4(3), 227-233.
- Rengarajan, R. (2001). LCMS and LMS: Taking Advantage of Tight Integration, Click2Learn Internal Report @ http://www.e-learn.cz/soubory/lcms_and_lms.pdf

- Rossett, Allison, Douglis, Felicia, and Frazee, Rebecca V.(2005): Strategies for Building Blended Learning, Learning Circuits.
- *Singh, Harvi and Reed, Chris. (2001). A White Paper: Achieving Success with Blended Learning. Centra Software. Retrieved March 25, 2004 @ www.centra.com/download/whitepapers/blendedlearning.pdf*
- *Singh, Harvi and Reed, Chris. (2001). A White Paper: Achieving Success with Blended Learning. Centra Software. Retrieved March 25, at www.centra.com/download/whitepapers/blendedlearning.pdf*
- *Valiathan, Purnima (2002): Blended Learning Models, Learning Circuits at www.learningcircuits.org/2002/aug2002/valiathan.html*
- Welker, Jan and Berardino, Lisa (2006). Blended Learning: Understanding the Middle Ground between Traditional Classroom and Fully Online Instruction, Journal of Educational Technology Systems, 34(1), 33-55.
- Whitmyer, C. (2001). Comparative Features Analysis of Leading Course Management Software (January, 2001) @ http://www.futureu.com/cmscomp/ Published by The University of the Future, LLC (FutureU™).
- Yelon, S. (2006). Face-to-Face or Online?: Choosing the Medium in Blended Training, Performance Improvement , v45 n3 p22-26 Mar 2006.

ملحق (١)

مهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الالكترونية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم

أولا: مهارات أساسية وتتضمن:

- الدخول إلي الموقع
- تشغيل/إيقاف التحرير Turn Editing on/off

ثانيا: مهارات إضافة (إنتاج) محتوى بيئة تعليمية الكترونية

١. مهارات إضافة مصادر وموارد:

- إعداد صفحة نصية Compose a text page
- إعداد صفحة ويب Compose a web page
- إضافة رابط Link to a file
- إضافة موقع Link to a web site
- إدراج ملصقة Insert a label

٢. مهارات إضافة أنشطة

- إضافة واجبات (تعيينات) Assignment
- إضافة ورشة عمل workshop.
- إضافة ويكى wiki.
- إضافة درس Lesson

٣. مهارات إضافة أدوات التواصل الإلكتروني

- إضافة غرفة حوار (محادثة) Chat
- إضافة منتدى (حلقة نقاش) Forum

٤. مهارات إضافة أدوات التقويم الإلكتروني

- إضافة اختيارات (استفتاء سريع) Choice
- إضافة استبيان Survey
- إضافة اختبار (امتحان) Quiz

ثالثا: مهارات إدارة بيئة تعلم الكترونية:

١- إعدادات الصفحة الرئيسية Site settings

٢- تحديد أسلوب عرض المقررات (تصنيفها)

٣- تحديد الشكل العام للموقع Theme

٤- تحرير ملف السيرة الذاتية Edit profile

٥- إضافة معلمون للمقرر الدراسى Teachers

٦- إضافة (تسجيل) طلاب Students فى مقرر

٧- تسجيل درجات الامتحانات والتعيينات Grades

٨- استعراض التقارير الخاصة بأداء الطلاب Logs

الدراسة بنظام اختيار المقررات الدراسية في التعليم الثانوى: الشروط والمتطلبات



د. سناء سيد محمد مسعود*

مقدمة:

يعتبر تطوير التعليم الثانوى حلقة من حلقات تطوير منظومة التعليم ككل؛ حيث يشغل تطوير تلك المرحلة اهتمام السياسات التربوية فى معظم دول العالم لما تمثله من أهمية فى نظم التعليم.

وتأتى أهمية التعليم الثانوى من موقعه فى السلم التعليمى؛ فهو يمثل المرحلة التعليمية التى يصب فيها التعليم الأساسى، وهى مرحلة منتهية بالنسبة للتعليم العام وهى المحصلة النهائية للتعليم قبل الجامعى، كما تمثل مخرجاته مدخلات التعليم العالى بشقيه الجامعى والتقنى، ومن ثم فإن مستوى جودة تلك المخرجات وتمتعها بالكفايات التعليمية الأساسية يؤثر فى كفاءة التعليم العالى، وفى جودة مخرجاته التى تمثل بدورها مدخلات لسوق العمل(١).

وتنبثق أهمية المرحلة الثانوية وحساسية وضعها فى السلم التعليمى فى مصر من ارتباطها بشريحة عمرية عريضة من الشباب (١٥-١٧) سنة، وهى أخطر مراحل عمر الإنسان، ولها خصائصها النفسية والاجتماعية سريعة التغير، وتتضح فيها ميول الطلاب وتمايز قدراتهم.

وإذا كان من المسلمات أن جميع مراحل العملية التعليمية مهمة ويجب الاهتمام بها، فإن المرحلة الثانوية تأتى فى المقدمة، لأن وظيفة التعليم الثانوى وظيفة ثنائية تعنى بإعداد

---

* باحث بشعبة بحوث السياسات التربوية بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية.

الفرد للحياة ودخوله سوق العمل من ناحية، وتعده لمواصلة الدراسة فى التعليم العالى من ناحية أخرى.

وبالرغم من أن العديد من التربويين والباحثين قد وجهوا الدعوات المستمرة والملحة لإصلاح وتطوير التعليم الثانوى وخاصة فى مصر، فقد تزايدت السلبيات والتحديات التى أوجبت ضرورة البحث عن صيغ جديدة للتعليم الثانوى تشمل تغييرًا جذريًا فى المفاهيم والأهداف والبرامج والأساليب.

وفى مقدمة تلك السلبيات والتداعيات التى تنادى بضرورة تطوير التعليم الثانوى ما يلى:

- سيطرة الطبيعة النظرية على مضمون التعليم الثانوى العام؛ مما أدى إلى:(٢)
  - ضعف الجودة النوعية.
  - عدم قدرة مخرجاته على مواصلة الدراسة الجامعية، والتى تتطلب تعمقًا فى القدرة على البحث والاستكشاف، والتفكير الابتكارى وحل المشكلات.
  - عدم توافر العديد من المهارات الحياتية أو مهارات العمل والإنتاج لدى الطلاب.
- انفصال التعليم الثانوى عن سوق العمل، ومن ثم انفصاله عن المجتمع، فظلت المدرسة الثانوية جامدة وعاجزة عن متابعة حركة المجتمع وحل مشكلاته.
- نمطية أساليب التعليم الثانوى، فبرامجه موحدة لجميع الطلاب دون مراعاة لاختلاف ميولهم وقدراتهم.
- أحادية الوظيفة للتعليم الثانوى، فهو لا يعد للحياة كما يعد للتعليم العالى، مما أدى إلى تخريج أعداد هائلة من المدرسة الثانوية لا تصلح للعمل ولا تستطيع مسايرة متطلبات الحياة اليومية.

- تركيز التعليم الثانوى على زيادة الكم المعرفى فى المناهج للإعداد للتعليم الجامعى؛ مما أدى إلى إضافة مواد وموضوعات جديدة، وتكدس المناهج بالتفاصيل دون الاهتمام بالمفاهيم والهياكل الأساسية للمواد الدراسية.
- تزايد أعداد الطلاب الحاصلين على الثانوية العامة بما يفوق القدرة الاستيعابية للجامعات والمعاهد العليا؛ مما أدى إلى تصارع وتسابق مضنٍ بين الطلاب للحصول على أكبر مجموع من الدرجات، تسبب عنه اللجوء إلى الدروس الخصوصية والغش فى الامتحانات والتوتر النفسى للأسرة والطالب.
- انخفاض عوامل الكفاءة الداخلية: أى وجود هدر كمى يتمثل فى الرسوب والتسرب، وهدر كيفى يتمثل فى ضعف مستويات التحصيل، وعدم إكمال الدراسة أو إتقان المهارات الأساسية للأبجدة والحسابية والحاسوبية. حيث يبلغ معدل التسرب بالثانوى العام (٤,٣)، ويبلغ معدل الرسوب بالتعليم الثانوى العام (٦,١) وهى نسب عالية[٣].
- أصبح الاعتماد على الاختبارات التحصيلية هو الوسيلة الوحيدة للقياس والتقويم، وغالبًا ما يتحول الامتحان إلى غاية، ويصبح اجتياز الامتحان هدفًا فى حد ذاته، فهو ضرورى للحصول على الشهادة، وبعبارة أخرى هو وسيلة الحكم على جودة المخرجات، كما أنه يستخدم كأداة للتصنيف والتوزيع المهنى، ومعظم تلك الاختبارات تقيس التحصيل المعرفى قياسًا لفظيًا وتركز على التذكر والاستدعاء والفهم البسيط على حساب القدرات العقلية العليا كالتحليل والابتكار والتركيب وحل المشكلات وإصدار الأحكام.

- **التنويع والتصنيف إلى عام وفنى والذى نتج عنه:**
  - o التركيز على إعداد الطلاب لمواصلة التعليم الجامعي، وليس للانخراط فى الحياة العملية أو إعدادهم لسوق العمل.
  - o نقص كفاءة مخرجات التعليم الثانوى الفنى، فالدراسة فيه منفصلة تمامًا عن سوق العمل واحتياجاته، ولا تزود الطلاب بالمهارات العملية اللازمة لسوق العمل.
  - o عدم نجاح صيغة التعليم الموازى كمنهجية فى تطوير التعليم الثانوى، فعندما استحدث التعليم المهنى والذي دخل كتعليم مواز للتعليم الثانوى العام، أدى إلى فصل تعسفى بين التعليم العام الأكاديمى والتعليم المهنى والتقنى، حيث أصبح لكل منهما كيان مستقل، مما أدى إلى ظهور العديد من المشكلات والقضايا الملحة التى كانت هى الأخرى سببًا للدعوة إلى تطوير التعليم الثانوى بنوعيه العام والفنى(٤).
- **التشعيب: إلى قسم أدبى وآخر علمى:**
  - o يعد نظام التشعيب أو التخصص فى المدرسة الثانوية العامة فى مصر مظهرًا من مظاهر الازدواجية، حيث يترتب عليه تقسيم الدراسة إلى قسمين أحدهما للثقافة العامة والآخر للدراسة المتخصصة. وقد نتج عن نظام التشعيب فى التعليم الثانوى عام ١٩٩٤ ما يلى:

– عزوف الطلاب عن الشعب العلمية ودراسة العلوم والرياضيات بدعوى صعوبتها وعدم جدواها فى توفير فرص للخريجين والإقبال على الشعب الأدبية، وكذلك ارتفاع أعداد الطلاب المحولين من الشعبة العلمية إلى الشعبة

الأدبية، حتى وصلت نسبة طلاب الشعبة الأدبية إلى (٧٧,١%) من إجمالى الطلاب الناجحين فى امتحان الثانوية العامة فى عام ٢٠٠٦، بينما وصل عدد طلاب الشعبة العلمية إلى (٢٢,٩%) من إجمالى الطلاب الناجحين فى نفس العام(٥).

- الاتجاه إلى التخصصات الأدبية التى تنتسب لكليات الإنسانيات والعلوم الاجتماعية والشريعة والآداب والقانون، مما أدى إلى تدفق أعداد كبيرة من هذه الكليات لم يعد لسوق العمل حاجة إليهم، وفى الوقت نفسه وجود عجز فى مدخلات الكليات العملية التطبيقية.
- عدم تكامل فروع المعرفة فى مناهج المرحلة الثانوية، فلا يدرك الطالب وحدة المعرفة، كما لا يعى تطبيقاتها فى الحياة العملية ولا كيفية توظيف ما يتعلم فيما يعمل، وقد يرجع ذلك إلى التشعيب المبكر، وغياب أنشطة الوعى المهنى والتربية التكنولوجية، مما أدى إلى إعداد خريجين يفتقرون إلى الثقافة العامة، ولا يعلمون مهارات التعلم أو إدراك العلاقات البينية بين فروع المعرفة المختلفة.

- **كما أن هناك إشكاليات حول التعليم الثانوى فيما يتعلق بكل من: (٦)**

  - وظيفة التعليم الثانوى: وهل هى أحادية تتمثل فى إعداد الفرد لمرحلة التعليم العالى، أم أنها وظيفة ثنائية تعنى بإعداد الفرد للحياة ودخول سوق العمل من ناحية، ومواصلة الدراسة فى التعليم العالى من ناحية أخرى.
  - هيكلة التعليم الثانوى: وما إذا كان تعليمًا عامًا لا يوجد فيه تشعيب بين العلوم والآداب أم أنه تعليم متنوع القنوات (عام وفنى معًا).

وبالرغم من أنه قد بذلت محاولات كثيرة لتطوير التعليم الثانوى العام فـى مـصر بقصد تحديثه ومواجهة سلبياته المتعددة، فإن تلك المحاولات لم تُلب بالدرجـة المطلوبـة احتياجات عصر التغير التكنولوجي؛ فهى لم تتناول منظومة التعليم الثانوى بأكملهـا، بـل كانت فى معظمها جزئية وغير جذرية، ولم تأخذ فى اعتبارها التحديات التـى يواجهها المجتمع المصرى على مختلف الأصعدة المجتمعية والاقتصادية والسياسية.

وقد اهتمت الدولة بجميع أجهزتها وعلى رأسها القيادة السياسية ووزارتـا التربيـة والتعليم والتعليم العالى والمنظمات المدنية بعمل مؤتمر قومى للتعليم الثانوى عام ٢٠٠٨، إلا أن فعالياته اقتصرت حول الإصلاحات الشكلية ولم ينتج عـن توصـياته أيـة بـدائل استراتيجية تقتحم القضايا والمشكلات وتقدم حلولاً مبدعة ومختلفة تعالجها.

لذا تحاول الباحثة اقتراح شكل جديد للتطوير، يتلاءم مع طبيعة العصر ويمكن من خلاله مواجهة بعض سلبيات النظام القائم مع مراعاة أن يتضمن تطوير التعلـيم الثـانوى ثلاثة أبعاد هى[٧]:

- التطوير التشريعي: وذلك بجعل التعليم الثانوى مجانيًا وإلزاميًا ومتاحًا للجميع لأنـه أصبح يمثل تعليمًا أساسيًا للجميع.
- التطوير الهيكلى: وذلك بجعل التعليم الثانوى عامًا وموحدًا خاليًا مـن كـل أنـواع التشعيب والتنويع؛ مما يتيح للطلاب الفرصة فى إتقان المهارات الأساسـية للـتعلم والإلمام بأساسيات العلوم والرياضيات والثقافة العامة وتحقيق مبدأ ثقافـة الجـذع المشترك.
- التطوير النوعى: وذلك بتطوير بنية مقررات المرحلة الثانوية لتعكس مبادئ وحـدة المعرفة وتكاملها ووظيفتها، وكذلك التوازن بين فروعها المختلفة.

ولكى يتم التطوير الهيكلى والنوعى للتعليم الثانوى، وللتغلب على المشكلات الناتجة عن تنويع التعليم الثانوى إلى (عام وفنى)، وتلك الناتجة عن تشعيب التعليم الثانوى العـــام، فإن الأمر يتطلب إعادة هيكلة التعليم الثانوى(٨)، وضرورة تحقيق نقلة نوعية فى العمليـــة التعليمية بالانتقال من مفهوم التعليم إلى مفهوم التعلم، والانتقال من الارتكاز على المعلـــم إلى المتعلم.

ولمواصلة تطوير منظومة التعليم والذى أصبح مطلبًا رئيسًا وجوهريًا كان لابد من التركيز على الطالب باعتباره محور العملية التعليمية وغايتها ومحركها والمستفيد منهـــا، وذلك انطلاقًا من الاتجاه العالمى المـــرتبط بـــالتعليم المتمركـــز حـــول الطفـــل المـــتعلم Child-based Education؛ فأصبح من الضرورى إعداد الطالب وتـــسليحه بالقـــدرات والمهارات المطلوبة فى الوقت الحالى، وإعداده للتعامل مع ثورة المعلومات والتكنولوجيا المتقدمة، وذلك عن طريق:

- إذابة الفواصل بين أنواع التعليم الثانوى وتحقيق الاتصال بيـــنهم، وذلـــك بتوســـيع الجذع المشترك فى مناهج التعليم الثانوى بكافة تخصصاته.
- توسيع دائرة الاختيار فى المواد الدراسية أمام الطلاب كظاهرة إيجابيـــة تتـــضمن تشجيعًا للطالب على اختيار ما يتناسب مـــع ميولـــه وتوجهاتـــه وطموحاتـــه فـــى المستقبل.

وهناك مقولة قديمة لأفلاطون منذ ٢٥٠٠ عام "أن الإجبار لا يؤدى إلـــى الـــتعلم الجيد وأن التعليم الذى يتم الإجبار عليه لا يمكث فى الذهن وأن حرية الاختيار تؤدى إلى التفوق والإتقان" (٩).

ومن المرجح أن هذا التطوير لا يتحقق فى ظل نظام تقليدى يفرض علـــى الطالـــب دراسة كل شىء فى نفس الوقت، ويحجب حريته فى اختيار ما يدرسه من مقررات تتفـــق

وميوله واستعداداته، ويتطلب منه أداء الامتحانات بأسلوب تقليدى يطبق على الجميع، مما يحول الامتحانات إلى غاية وليست وسيلة. كما أن هذا النظام التقليدى يجعل المتعلم شخصًا سلبيًا يستقبل ولا يرسل، ويستمع ولا يتساءل، ولا يفكر ولا يتأمل ولا يتخيل، فلا يستطيع المتعلم أن يكون باحثًا ومكتشفًا للمعرفة ومطبقًا لها.

ليس هذا فحسب، بل إن النظام الحالى للتعليم يعانى من انعدام فرص الاختيار الحر للطلاب، فالمقررات الدراسية فى الصف الأول الثانوى كلها إجبارية ومقررات السنتين الثانية والثالثة إجبارية فى كل تخصص (علمى علوم أو رياضيات أو أدبى)، وكذلك فى مقررات المستوى الرفيع.

وفى المقابل؛ فإن نظام الاختيار الحر يستثمر فى المتعلم عقله وقدراته فيبدع إلى أقصى درجات الإبداع، لأن لديه حرية التعلم وحرية الاختيار، وقد جاء فى كتاب كارل روجرز "حرية التعلم" أن كل نظم التعلم الحديثة قائمة على فكرة توسيع فرص الاختيار أمام الطالب، وبالتالى أصبحت فكرة التشعيب للقسم العلمى والقسم الأدبى فقط غير مقبولة فى نظم التعليم الحديثة، فأصبح الاتجاه هو إلغاء نظام التشعيب وتوسيع فرص الاختيار أمام الطالب، ليكون التعليم القائم على رغبة واختيار الطالب أكثر فائدة وإنتاجا [١٠]، مما يجعله قادرًا على:

- ممارسة حقه فى الاختيار.
- البحث والحصول على المعرفة من مصادرها المتعددة.
- اتخاذ القرار.
- اكتساب مهارات التعلم الذاتى والمستمر.
- اكتساب أنماط التفكير المختلفة مثل التفكير الناقد، التفكير الإبداعى، والتفكير العلمى بما يمكنه من التوافق مع مستقبله.

ومما سبق يتضح أننا بحاجة إلى إيجاد نظام جديد للدراسة فى مصر يطبق بالفعل فى عدد من الدول الأجنبية مثل: أمريكا- كندا- انجلترا- المانيا- أستراليا[١١] وبعض الدول العربية مثل الكويت، الأمارات، المملكة العربية السعودية والبحرين[١٢]. وهو نظام الاختيار الحر للمقررات الدراسية"، والذى يتيح الفرصة لتوسيع دائرة الاختيار فى مقررات التعليم الثانوى بما يتمشى مع ميول الطالب واستعداداته، وكذلك معرفة مدى إمكانية تحقيقه فى مصر وتحديد الشروط والمتطلبات التى تكفل نجاح هذا النظام والأخذ به.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة فى الإجابة عن السؤال المحورى التالى:

- ما مدى إمكانية تبنى نظام " الدراسة عن طريق اختيار المقررات " فى مصر؟، وما الشروط والمتطلبات اللازمة لذلك ؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما نظام حرية اختيار المقررات ؟

٢- ما المبادئ التى يقوم عليها النظام الجديد ؟

٣- ما فلسفة حرية نظام حرية اختيار المقررات؟

٤- ما أهداف نظام حرية اختيار المقررات ؟

٥- ما الجدوى التربوية لنظام حرية اختيار المقررات ؟

٦- ما الحلول المقترحة للتصدى لمعوقات إدخال نظام اختيار المقررات الدراسية فى التعليم الثانوى؟

٧- ما شروط ومتطلبات إدخال نظام حرية اختيار للمقررات ؟

أهمية الدراسة:

تسهم الدراسة الحالية فى:

- الانفتاح على بدائل لسياسات تعليمية جديدة.
- تقديم نموذج عملى لنظريات تربوية مثل الفروق الفردية وحرية التعليم والتعلم الذاتى... إلخ.
- تقديم نموذج لإصلاح بنية التعليم الثانوى، والتغلب على سلبيات النظام الحالى وخاصة حالات الرسوب والتعثر الدراسى، وما يترتب عليهما من مشكلات نفسية واجتماعية واقتصادية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلى:

- التعرف على نظام حرية اختيار المقررات.
- التعرف على المبادئ التى يقوم عليها هذا النظام.
- التعرف على فلسفة نظام حرية اختيار المقررات.
- التعرف على أهداف نظام حرية الاختيار.
- التعرف على الجدوى التربوية لنظام حرية الاختيار التعليمى.
- التعرف على الحلول المقترحة للتصدى لمعوقات إدخال نظام الاختيار الحر للمقررات الدراسية.
- التعرف على شروط ومتطلبات إدخال نظام الاختيار الحر للمقررات الدراسية.

منهج الدراسة وخطة السير فيها:

تستخدم الدراسة المنهج الوصفى التحليلى وتسير كالتالى:

أولاً: الإطار النظرى ويتضمن:

١- تعريف بنظام حرية اختيار المقررات.

٢- المبادئ التى يقوم عليها النظام الجديد.

٣- فلسفة نظام حرية اختيار المقررات.

٤- أهداف نظام حرية اختيار المقررات.

٥- الجدوى التربوية لنظام حرية اختيار المقررات.

ثانيًا: الدراسة الميدانية وعرض لنتائج الدراسة وتفسيرها.

ثالثًا: أ- الحلول المقترحة للتصدى لمعوقات إدخال نظام اختيار المقررات فى التعليم الثانوى (المقترحات).

ب- شروط ومتطلبات إدخال نظام اختيار المقررات.

أولاً: الإطار النظرى:

١. نظام حرية اختيار المقررات:

هو نظام يقوم علي طرح خطة دراسية بها عدد كاف من المواد الاختيارية التى تثري دراسة الطلاب وتصقل شخصياتهم وتساعدهم على إبراز طاقاتهم وميولهم ومواهبهم بأن يكون لديهم الحرية كاملة فى اختيار المقررات الدراسية التى تلائم ميولهم وقدراتهم الحقيقية، وكذلك تناسب توجهاتهم وطموحاتهم فى المستقبل. ومفهوم "الحرية" من وجهة نظر (جون لوك) "هو القدرة والطاقة اللتان يوظفهما الإنسان لأجل القيام بعمل

معين أو تركه". ومن وجهة نظر (جون ستيوارت) (١٣) " فإن الحرية عبارة عن قدرة الإنسان على السعى وراء مصلحته التى يراها بحسب منظوره، شريطة ألا تكون مفضية إلى إضرار الآخرين.

٢. المبادئ التى يقوم عليها هذا النظام(١٤):

أ) التأكيد على وحدة المعرفة وتكاملها ووظيفتها، ومن ثم لابد من أن يدرك الطالب التطبيقات العملية الحياتية لكل ما يتعلمه من خبرات، وأن يستقن أسلوب حل المشكلات والتعامل مع عالم متغير، بهدف إعداد جيل من الطلاب أكثر قدرة على التعامل مع عصر المعلومات والمعلوماتية وأكثر قدرة على التكيف مع التغيير.

ب) المرونة وتوسيع الجذع الثقافى المشترك فى التعليم الثانوى، ومنع ظاهرة التشعيب المبكر، مع الحرص على اكتشاف الميول وتنميتها ورعاية الموهوبين والفائقين.

ج) تعميق الصلة والتواصل بين التعليم الأساسى والثانوى من ناحية، وبين التعليم الثانوى والعالى من ناحية أخرى، لضمان نجاح تطوير جميع عناصر المنظومة التعليمية.

د) شمولية التطوير لكل العناصر والمدخلات التى يتشكل منها التعليم الثانوى وفى مقدمتها المعلم والموجه والمرشد الإكاديمي والمهنى والأخصائى النفسى والمنهج الدراسى وأساليب التدريس وأدوات التقويم.

هـ) إرساء مبدأ التعلم الذاتي ومراعاة متطلبات الفروق الفردية للطلاب، بما يتيح لكل طالب أن يتقدم في دراسته وفق استعداداته وقدراته وظروفه، واختيار الطالب للمجالات الدراسية التي تناسب قدراته وميوله.

٣. فلسفة نظام حرية اختيار المقررات:

يقوم نظام حرية الاختيار على كل من:

أ) الحق فى التعليم:

ذلك أن عملية الاختيار هى تأكيد على حق الطالب فى التعليم وهو فى حد ذاته حق من حقوق الإنسان فقد أكدت الكتب السماوية المقدسة والدساتير الدولية على أن التعليم حق من الحقوق الأساسية للإنسان. وقد كفلت هذا الحق جميع المواثيق والمعاهدات الدولية والإقليمية. وجاء فى "الإعلان العالمى لحقوق الإنسان " والذى اعتمدته الجمعية العامة، الصادر فى (١٠ ديسمبر عام ١٩٤٨)، والذى نص فى المادة (٢٦) منه على أن "لكل شخص الحق فى التعليم، ويجب أن يكون التعليم فى مراحله الأولى والأساسية على الأقل بالمجان، وأن يكون التعليم الأولى إلزامياً"[١٥]. كما نص الدستور الدائم فى مصر عام ١٩٧١ فى المادة العشرين منه على أن "التعليم فى مؤسسات الدولة التعليمية مجانى فى مراحله المختلفة بدون تمييز أو استثناء"، نصت المادة (١٨) منه على "أن التعليم حق تكفله الدولة"، وهو ما نص عليه قانون التعليم العام رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ والمعدل بالقانون (٢٣٣) لسنة ١٩٨٨.

والدول ملزمة باحترام وتنفيذ السمات الأساسية للحق فى التعليم من حيث إتاحته، وسهولة الحصول عليه، وتقبله، وقابليته للتكيف" [١٦].

ولقد ذكر عميد الأدب العربى د. طه حسين "أن التعليم حق من حقوق الإنسان كحقه فى الحياة والماء والهواء"، أى أنه حق لكل إنسان دون تمييز؛ بل وأنه ضرورة للإنسان لا يمكن الاستغناء عنها.

ويتيح القانون للشخص ولولى أمره الحرية فى اختيار نوع التعليم الذى يلائمه؛ فالآباء لهم الحق الأول فى اختيار نوع التعليم الذى يناسب أبناءهم وهذا بالطبع فى بدايات

السلم التعليمى عند الالتحاق بالمدرسة فى مرحلة رياض الأطفال(١٧)، أما عندما يلتحق الأطفال بمرحلة التعليم الثانوى يكون من حقهم اختيار نوع الدراسة التى تناسبهم، وأن تتاح لهم الفرصة لمزيد من الاختيار بين بدائل مختلفة من المقررات الدراسية تتفق مع ميولهم وتناسب قدراتهم وطموحاتهم.

ب) حرية التعلم:

فى ظل مبدأ تكافؤ الفرص وحرية التعليم التى تنادى بها الدولة، أصبح للطالب حق اختيار نوع التعليم الذى يرغب فيه، ومع اتساع مجالات التعليم زادت فرص التخصص وبدائل الاختيار أمام الطالب خاصة فى التعليم الثانوى، وقد آمن "تولستوى" بحرية الأطفال فى التعلم، ويرجع ذلك لإيمانه بأن الحرية نعمة وحق لا يصح لنا أن نسلبها بأى حال من الأحوال، وأن المدرسة التى يرتضيها هى مدرسة مركزها الطفل. فلا يكفى أن يكون للطالب حق التعلم فقط، وإنما له كل الحق فى (حرية التعلم) أيضًا، أى حرية الاختيار التعليمى فيكون للطالب حق اختيار التخصص الدراسى المناسب له(١٨).

وحرية التعلم عملية متكاملة؛ فعلى الطالب التعرف على قدراته وإمكانياته فى البداية، والاطلاع على حاجة سوق العمل من التخصصات الأكاديمية المطروحة فى الجامعات والكليات، وبعد التشاور مع ولى الأمر يمكن للطالب بمساعدة " أخصائى التوجيه بالمدرسة " أن يحدد تخصصه الدراسي، ويتم اختيار الطالب للتخصص الدراسى بناء على معايير علمية أهمها مقياس اكتشاف الميول المهنية والسمات الشخصية، والذى يساعد على اكتشاف اهتمامات الطالب، ومن خلاله يتعرف الطالب على نفسه بشكل أفضل، ومن ثَمَّ يلقى الضوء على البيانات المهنية الملائمة لسمات الطالب الشخصية وقدراته وإمكاناته وميوله، للتمكن من تحديد مسارات الطالب المهنية والمستقبلية، واختيار

المواد الدراسية المناسبة لتلك الوظيفة أو التخصص المناسب للطالب، فمن المهم أن يحدد الطالب مستقبله بنفسه وتكون له الحرية في اختيار التخصص الذى يناسبه ويتفق مع ميوله وطموحه وسمات شخصيته، حتى يبدع ويصبح فيما بعد شخصًا منتجًا فى مجتمعه.

وهناك العديد من الآثار السلبية المترتبة على إجبار الطالب على التخصص دون رغبته أو إرادته منها التعرض للعديد من العقبات أثناء الدراسة، مما يحول دون تحقيق النجاح، وإذا نجح أكاديميًا فإنه سيفشل فى ميدان العمل ولن يكون منتجًا مستقبلاً لذا لابد أن نعوّد الطالب منذ مراحله الأولى على أن يكون إيجابيًا، قادرًا على نقل أفكاره وطموحاته ويصبح لديه الإرادة القوية والثقافة الواعية، فيستطيع أن يختار التخصص الذى يناسبه، حيث إن اختيار التخصص الدراسى سوف يترتب عليه اختيار المهنة، كما يؤثر هذا الاختيار على الارتياح النفسى والتكيف الاجتماعى، ورؤية الإنسان لنفسه، ومدى نجاحه وتقدمه فى مهنته. كما أن تغيير أو تصحيح المسار يؤدى إلى إهدار وقت وموارد وتفكير وجهد يرافقه انخفاض الرغبة فى التعليم، وأحيانًا الإحساس بالفشل وانخفاض تأكيد الذات والدافعية نحو التعلم.

وهناك عدة عوامل تؤدى إلى صعوبة الاختيار لدى الطالب (١٩):

١- عدم قدرة الطالب على اتخاذ القرار: وذلك عندما لا يكون لديه دافعية للتعلم، وقدرة على اتخاذ القرار، أو يكون لديه أفكار مسبقة ومعتقدات سلبية حول نفسه، وحول مسار الاختيار، وبالتالى يكون غير مستعد للوصول إلى القرار السليم.

٢- نقص المعلومات حول المجالات العديدة المتعلقة بالاختيار: مثل قلة المعلومات حول كيفية اتخاذ القرار، والمدرسة والطالب حول نفسه [قدراته الخاصة - مستوى ذكائه]، والنقص فى المعلومات حول مجالات التعليم والتخصصات

المختلفة أو المهن، وحول الأفراد أو الجهات التى يمكنه تلقى المساعدة والمعلومات الإضافية منها.

٣- صعوبة استخدام معلومات قد تنبع من مصادر غير دقيقة وقلة المعلومات لدى الطلاب عن البدائل التعليمية الموجودة لديهم.

٤- صراعات الطالب مع الآخرين مثل: [أولياء الأمور - المعلمين - المرشدين النفسيين والمهنيين] حول الاختيار.

٥- المعتقدات أو التوقعات الخاطئة التى قد تؤثر على اتخاذ قرار سليم، ويرجع كوادرل Quadrel ذلك إلى قلة التجربة الحياتية والنضوج والمهارات الفردية(٢٠).

ويمكن أن نضيف لكل ما سبق أن الحرية الأكاديمية، أو حرية القرار الدراسى - إن جاز التعبير - ليست إلا بعضًا من كل، وجزءًا من نسق متكامل هو الحرية الشخصية للفرد التى هى فى الأساس رهن بمناخ الحريات فى المجتمع أو الدولة ككل. فبقدر ما تكون الحرية أحد منطلقات الفلسفة الموجهة للسياسات العامة فى الدولة بقدر ما يمكن توقع نجاح التوجه نحو تبنى نهج الحرية الأكاديمية فى مختلف مراحل التعليم ومستوياته والعكس صحيح تمامًا.

٤- أهداف نظام حرية اختيار المقررات:

يهدف هذا النظام الجديد للتعليم الثانوى إلى إحداث نقله نوعية فى التعليم الثانوى بأهدافه وهياكله وأساليبه ومضامينه، تنبثق من خلال مجموعة من الأهداف الرئيسة التالية(٢١):

- تنمية شخصية الطلاب شموليًا.

- تنمية قدرة الطلاب على اتخاذ القرارات المتعلقة بمستقبلهم، مما يعمق ثقتهم في أنفسهم، ويزيد إقبالهم على المدرسة والتعلم طالما أنهم يدرسون بناءًا على اختيارهم ووفق قدراتهم.
- تقليص الهدر في الوقت والتكاليف، وذلك بتخفيف حالات الرسوب والتعثر في الدراسة، وما يترتب عليها من مشكلات نفسية واجتماعية واقتصادية.
- تعميق مبدأ التعلم الذاتي، حيث يتم تدريب الطالب على طرق البحث عن المعلومات وتطوير مهارات التعامل مع التقنية ومصادر المعلومات وتنظيمها والإفادة منها.
- اكتساب الطلاب المهارات الأساسية التي تساعدهم مستقبلاً في التهيئة لمتطلبات سوق العمل والحياة عمومًا.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية المتعلقة بحب العمل المهني المنتج.
- تنمية المهارات الحياتية للطلاب، ومهارات التفكير المختلفة ومهارات التعاون والتواصل والعمل ضمن فريق والتفاعل مع الآخرين.

٥. الجدوى التربوية لنظام حرية اختيار المقررات:

عندما تتاح للطالب الحرية في اختيار المقررات الدراسية ليصبح قادرًا على الاختيار؛ يدرس ما يناسب ميوله وقدراته واتجاهاته، يترتب على ذلك تحقيق العديد من الوظائف التربوية التي لها أهميتها وجدواها بالنسبة للطلاب، وتتمثل فيما يلي:

١/٥ *تحقيق الذات*:

يقع تحقيق الذات في قمة هرم الاحتياجات الأساسية للإنسان، ويعني: وصول الفرد إلى الرؤية المرسومة في ذهنه بعد أن يتمكن من تحقيق أهدافه وغاياته، ويشير "كارل

روجرز" إلى أن الفرد لديه دافع أساسى يوجه سلوكه وهو دافع تحقيق الذات، ونتيجة لوجود هذا الدافع فإن الفرد لديه استعداد دائم لتنمية فهم ذاته ومعرفة وتحليل نفسه وفهم استعداداته وإمكاناته؛ أى تقييم نفسه وتقويمها وتوجيهها (٢٢).

ولعل إتاحة حرية الاختيار للطالب للمواد التى يدرسها بالاستعانة بالمرشد النفسى قد تؤدى إلى نمو مفهوم موجب للذات؛ لذا يكون الهدف الرئيسى للتوجيه والإرشاد هو العمل مع الفرد (الطالب) لتحقيق الذات، سواء كان عاديًا أو متفوقًا أو متأخرًا دراسيًا.

٢/٥ إشباع الحاجات والميول:

الحاجة فى اللغة هى: ما يفتقر إليه الإنسان ويطلبه، وقد عرف (Scriven & Roth) الحاجة بأنها أى شيء يجعل حالة الفرد معنويًا أقل من الإشباع، أى أن الفارق أو الفجوة بين الحالة التى يكون عليها المتعلم الآن وبين ما يرغب أن يكون فيه هو ما نعرفه بالحاجة (٢٣).

تلعب الحاجات دورًا أساسيًا فى تحريك السلوك الإنسانى بل يرى البعض أنها القوى الأساسية المحركة له، وأن مفتاح السيطرة على السلوك وتوجيهه يكمن فى فهم الحاجات والدوافع، بمعنى أن الفرد يتعلم ما يشبع ميوله وما يحتاج إليه بالفعل.

والميول هى اتجاه السلوك نحو أشياء معينة أو أنشطة أو خبرات تختلف فى شدتها وعموميتها من فرد لآخر، ويعرف "فراير Fryer" الميل بأنه: "نشاط تقبل أو رفض ويتمثل هذا النشاط فى سلوك الفرد الظاهرى نحو المثيرات الخارجية وفى شعوره بالسعادة أو عدم الرضا حين يوجد الفرد فى موقف خاص"(٢٤). ومعنى هذا أن الميل سلوك واقعى ناتج عن إحساس وجدانى، وهذا الإحساس إما أن يكون حبًا أو كراهية، كما

أن هذا السلوك إما أن يكون قبولاً أو رفضًا، ويقصد بذلك أن الميل هو استجابة الفرد استجابة إيجابية أو سلبية نحو شخص أو نشاط أو فكرة.

٢/٥ تحقيق الاحتياجات اللازمة لنمو المتعلمين

يعرف النمو بأنه مجموع التغيرات التى تحدث فى جوانب شخصية الإنسان الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والتى تظهر من خلالها إمكانيات الإنسان واستعداداته الكامنة على شكل قدرات أو مهارات أو خصائص[٢٥]؛ لذا يراعى فى العملية التعليمية أن تشمل تنمية جميع جوانب الإنسان المختلفة، ودور التربية هو تقديم المساعدة لكل فرد لينمو وفق قدراته واستعداداته نموًا موجهًا نحو ما يرجوه المجتمع وما يهدف إليه.

ويعد نظام الاختيار الحر هو التطبيق الفعلى والعملى لنظام التعلم والمبادىء المستقرة فى علم النفس وأهمها:

١- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ويكون على النحو التالى:

- أن تحتوى المقررات على أنشطة مختلفة حتى يجد كل تلميذ النشاط الملائم له.
- توفير خبرات مرنة ومختلفة تتيح لكل تلميذ أن ينمو وفق ظروفه الخاصة.
- أن يتم تنويع طرق وأساليب التدريس بحيث تناسب استعدادات الطلاب وقدراتهم.
- يتم التوجيه الدراسى والمهنى والنفسى لكل تلميذ فى ضوء استعداداته وميوله وظروفه.

٢- ارتباط سرعة التعلم بالقدرات الفردية: بمعنى أن تعلم الأفراد يتأثر بعدة عوامل قد تزيد من سرعته أو تقلل منها أو تعوقه ومن أهم هذه العوامل النضج والنمو.

٤/٥ زيادة الدافعية للتعلم الذاتى والمستمر:

يخلق حق الاختيار عند المتعلم الدافعية للتعلم الدائم والمستمر، والدافعية للتعلم هى: انخفاض الرغبة أو ارتفاعها تجاه التعلم. ويعرّف الدافع على أنه: القوة التى تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك من أجل إشباع وتحقيق حاجة أو هدف (٢٦). ويشير مصطلح الدافعية إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التى تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته، وإعادة الاتزان عندما يختل، وهى الرغبة فى تحقيق النجاح وتحقيق مستوى تربوى معين.

ويوجد نوعان من الدافعية للتعلم حسب مصدر استثارتها هما: الدوافع الخارجية ويكون مصدرها خارجيًا كالمعلم أو إدارة المدرسة أو أولياء الأمور أو حتى الأقران. والدوافع الداخلية ويكون مصدرها المتعلم نفسه، حيث يقدم على التعلم مدفوعًا برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعيًا وراء الشعور بمتعة التعلم، وكسب المعارف والمهارات التى يميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة له، ولذلك تعتبر الدافعية الداخلية شرطًا ضروريًا للتعلم الذاتى والتعلم مدى الحياة (٢٧).

وعندما يكون للمتعلم حق اختيار المواد الدراسية، فإن ذلك يخلق لديه دافعية التعلم، أى تكون الدافعية داخلية نابعة من الفرد ذاته، وبالتالى يكون بمقدوره الاستمرار فى التعلم حسب ميوله واهتماماته، ومواصلته مدى الحياة، كما أن الدوافع تضع أمام الفرد أهدافًا معينة يسعى لتحقيقها؛ فالتعلم يحدث عن طريق النشاط الذى يقوم به الطالب، ويحدث هذا النشاط عند ظهور دافع (حاجة تسعى إلى الإشباع) ويزداد بزيادة الدافع؛ مما يساعد على تحديد أوجه النشاط المطلوب لكى يتم التعلم؛ فالدوافع تجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف.

ويعد الدافع للإنجاز أحد الحاجات التى يسعى الشخص إلى بلوغ النجاح فيها خاصة أنماط النشاط المختلفة والتنافس مع الآخرين، وتعرف دافعية الإنجاز عند "ماكيلاند" بأنها: استعداد يتميز بالثبات النسبى للسعى للتحصيل والنجاح، وهذا الاستعداد يظل كامنًا فى الفرد حتى يستثار بمثيرات أو مؤثرات أو علامات فى موقف الإنجاز تبين له أن الأداء سيكون وسيلة للتحصيل(٢٨).

وقد أثبتت الدراسات المتعددة أن هناك تأثيرًا إيجابيًا للدافعية على التحصيل الدراسي والإنجاز، كما يوجد ارتباط وعلاقة قوية بين الدافع للتحصيل، والإنجاز (الأداء).

ومما سبق يمكن القول أن: الدافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية، وهى أحد العوامل التى تساعد على تحصيل المعرفة والفهم وتنمية المهارات؛ فالمتعلمون الذين يتمتعون بدافعية عالية يتم تحصيلهم الدراسى بفاعلية أكبر، هذا وتعد الحاجات الأساسية دوافع قوية لدى الإنسان، وهى تمثل الطاقة التى توجه السلوك نحو غرض معين، ويرتبط ذلك بإشباع عدة حاجات مثل: الحاجة إلى النجاح والحاجة إلى الإنجاز.

وتؤكد نظرية الاختيار (Choice Theory) لوليام جلاسر (William Glasser) 1998 علي كيفية مساعدة المدرسين أن يفهموا مكونات الدافعية الداخلية وكيف يمكن توظيفها لتحسين تعلم التلاميذ(٢٩).

ولكى يتم زيادة دافعية التعلم يجب التأكيد على:

ذاتية التعلم:

أى أن يكون التعلم نابعًا من المتعلم. فالمتعلم هو محور العملية التعليمية بحيث تخضع المناهج والأهداف والأنشطة التعليمية لدافعية المتعلم ورغباته، وعندما يكون التعليم ذاتيًا سيزيد من دافعية المتعلمين، ويقل تسربهم وانسحابهم من المدرسة، وبالتالى

يتحول المعلم من ناقل للمعرفة إلى محلل للمشكلات التعليمية، يكتشف فى طلابه مواطن التفوق والإبداع، ويزودهم بقواعد التفكير العلمى، ويثير فضولهم، ويعلمهم كيف يفكرون وكيف يتخيلون وكيفية أخذ القرار والتكيف مع التغير. كما يسميها (توفلر).

وتستند ذاتية التعلم إلى ثلاثة مداخل هى (٣٠):

١) أن يشارك المتعلم فى تحديد الأهداف المنهجية التى يسعى لتحقيقها.

٢) أن تتوافق الأنشطة التعليمية التى يؤديها المتعلم لتحقيق هذه الأهداف مع حاجاته وقدراته ورغباته.

٣) أن تعتمد سرعة عرض المعلومات المراد تعلمها والمهارات المرجو إتقانها على قدرات المتعلم ورغباته وأهدافه.

٥/٥ الخيار التعليمي (اتخاذ قرار التعلم):

لم تعد العملية التعليمية أحادية فى تحديد أهدافها وصياغة قراراتها، بل أصبح للطالب دور بارز فى صنع القرار وتحمل المسئولية فى المسار التعليمى الذى يرغب فى الانتماء إليه، باعتباره العنصر الشريك والفعال فى تحقيق التنمية المستدامة للفرد والمجتمع.

ولعل إتاحة الفرصة للطالب لاختيار التخصص الذى يتناسب مع ميوله وقدراته وإمكانياته واستعداده الفطرى والشخصى هو أمر فى غاية الأهمية حيث تنعكس آثاره الإيجابية على الفرد والمجتمع فى آن واحد، فعملية اختيار التخصص هى عملية متكاملة للتعرف على قدرات الطالب وإمكانياته بمساعدة أخصائى التوجيه الأكاديمى بالمدرسة، والاطلاع على حاجة سوق العمل من التخصصات الأكاديمية المطروحة فى الجامعات

والكليات، وبالتالى يمكن للطالب أن يحدد تخصصه الدراسي، ويكون ذلك بتطبيق مقياس اكتشاف الميول المهنية والسمات الشخصية والذى يساعد على اكتشاف اهتمامات الطالب، ومن خلاله يتعرف الطالب على نفسه بشكل أفضل(٣١).

والطالب هو المسئول بنفسه عن اختيار التخصص الدراسى الذى يناسبه ويتفق مع ميوله وطموحه وسماته الشخصية، حتى يستطيع الأداء الجيد فى وظيفته ويصبح شخصًا منتجًا ومثمرًا فى مجتمعه. أما إذا تم إجبار الطالب على التخصص الدراسى دون رغبة منه فسوف يؤدى ذلك به إلى الإحباط والفشل فى الدراسة، ولكى يتمكن الطالب من اتخاذ قرار التعلم، عليه أن يكون على دراية بالمواد الأساسية المشتركة والمواد الاختيارية والمواد الإجبارية، وكذلك متطلبات اختيار المواد، ولذا يتم توعية الطلاب بمساعدة أخصائى التوجيه التربوى لاختيار المقررات التى تناسب ميولهم وقدراتهم واستعداداتهم، وكذلك شروط الالتحاق بمؤسسات التعليم العالى عند الاختيار.

ويساعد التوجيه الأكاديمى الطلاب على التوافق العلمى مع المواد الدراسية التى اختاروها بالفعل، كما يسهم من خلال التنسيق مع المعلمين وأولياء الأمور فى معالجة الفشل الذى قد يواجه الطلاب، والمشاركة فى وضع الخطة العلاجية لهم ومتابعتها، ومن العوامل التى تؤثر على اختيار الطالب للمقررات الدراسية (٣٢):

- قدرات واستعدادات واهتمامات وميول الطلاب.
- تقدير الطالب لنفسه – المدرسة – الأسرة – وسائل الإعلام.
- المعلومات المتوافرة والوعى التربوى لدى الطالب.
- قدرة الطالب على فهم ذاته والتعرف على اتجاهاته ورغباته وسماته الشخصية.
- مستوى ذكاء الطالب.
- قدرات الطالب التحصيلية.

٦/٥ الخيار المهني:

وهو أن يختار المتعلم التخصص المؤدى إلـى التكـوين المهنـى، ويـسمى فـى المصطلحات الأجنبية Career education بمعنى التعليم من أجل المهنة، وقد ظهر اتجاه التعليم من أجل المهنة في سبعينات القرن العشرين، ويمكن تحقيق هذا الاتجاه فى التعليم العام من خلال ثلاث مراحل هى [٢٣]:

- مرحلة نشر الوعى بأهمية العمل وقيمته بغض النظر عن نوعيته، ويتم ذلكبغـرس قيمة احترام العمل فى تلاميذ المدارس وممارستهم لأعمال تغرس فيهم هذه القيمة.
- مرحلة التعرض لمجموعة من المهن يتحدد من خلالها ميل الطالب نحو المهنة التى يرغبها.
- مرحلة التركيز على مهارات معينة تؤدى إلى اختيار مهنة معينة، ويتم ذلـك فـى نهاية المرحلة الثانوية.

ويشغل موضوع الخيار المهنى جميع طلاب الثانوية العامة بصفة عامة، لكن هناك صعوبات فى اتخاذ القرار، يرجع بعضها إلى عدم قدرة الفرد على المبـادرة، وشـعوره بالالتزام والمسئولية.

ويرى بعض المتخصصين أنه يجب دمج التوجيه المدرسى والتوجيه الأكـاديمى- اللذين ما يزالان منفصلين الواحد عن الآخر فى المدارس – فى نظام

موحد يساعد كل طالب على اكتساب رؤية شاملة عن نموه الشخصى وتنظيم حياته المهنية، كما يشجع جميع الطلاب على إقامة علاقة بين دراستهم ومستقبلهم منميًـا فـيهم القوة والقدرة على مواجهة التغيرات التى تنتظرهم.

وترى الباحثة أن أمر الدمج هذا ليس كافيًا لضمان ترشـيد اختيـارات الطـلاب، وتوفير القدر اللازم من الموضوعية والواقعية لهذه الاختيـارات وإنمـا المطلـوب هـو منظومة متكاملة من خدمات التوجيه والإرشاد التربوي والمهنى والنفسى والأكاديمى تعمل وفق فلسفة الرعاية الشاملة والمستمرة لجوانب النمو فى شخصيات الطـلاب، ومـستوى التقدم فى تعليمهم.

وتعتبر عملية اختيار مهنة ما أحد القرارات الأساسية التى على المرء أن يتخـذها، لأن نتائجها ستنعكس على مجالات كثيرة من حياته، فالطلاب فى التعليم الثانوى – خاصة – بحاجة إلى أن نساعدهم ليكونوا مستعدين لدخول الحياة العملية. وهنا تبرز أهمية إدخال مضامين العمل والإنتاج، وبعض مفردات الثقافة المهنية ضمن مناهج التعلـيم الأساسـى بحلقتيه الابتدائية والإعدادية.

فعندما وضع "مارلاند" مصطلح Career education كـان مركـزًا علـى دوره الأساسى فى مساعدة الأفراد من جميع الأعمار، وفى مختلف المستويات التعليمية لتهيئتهم للعمل ذهنيًا، واجتماعيًا، واقتصاديًا، وانفعاليًا وروحيًا (٣٤). ومن هـذا التعريـف، تـأتى النظرة إلى التهيئة لعالم العمل باعتبارها الخبرات التى يتعرف الطلاب من خلالها علـى العمل، ويعدون أنفسهم للنجاح فى مواقع عملهم الدائمة التغير والمعقدة تكنولوجيًا والشديدة التنافسية على المستوى العالمى.

ويشمل التعليم من أجل المهنة "التعليم المهنـى"، تطـوير المعـارف والمهـارات والمواقف فى مجال التعليم والتدريب والإعدادات التى تساعد الطلاب على اتخاذ قـرارات مستنيرة بشأن دراستهم أو خيارات العمل، وتمكنهم من المشاركة بشكل فعال فى الحيـاة العملية (٣٥).

ويعتمد نظام الاختيار فى تطبيقه على الإرشاد النفسى والتوجيه المهنى، وهذا بدوره يتطلب توفير متخصصين فى هذا المجال لديهم الخلفية العلمية والمهارة التطبيقية، وهو ما يسمى بالتوجيه المهنى، والذى يقصد به مساعدة الفرد على اختيار المهنة التى تناسب قدراته واستعداداته وميوله ودوافعه وخططه بالنسبة للمستقبل أى آماله وتطلعاته.

ويرى " هولاند Holland " أن الميول المهنية شرط أساسى للقيام بالاختيار المهنى. وأن اختيار الفرد للمهنة يتوافق مع الصورة الذهنية التى يكونها عن ذاته، ومن خلال الاختيار تتبلور الصورة التى يحملها الفرد عن ذاته أى رؤيته لنفسه، فالعملية المؤدية إلى اختيار الفرد لمهنة ما هى إلا تأكيد لذاتيته، وهناك برامج وأنشطة تساعد الطلاب على [٣٦]:

- معرفة ذواتهم على حقيقتها، وحقيقة الميول التى تحركهم.
- اكتشاف الأبعاد المختلفة سواء الظاهرة أو الخفية فى كل مهنة من المهن، وفى كل عمل من الأعمال.
- اكتشاف ما لديهم من قدرات واستعدادات، وما يصلحون له وما لا يصلحون له من مهام وأعمال.

وهناك مجموعة من الاحتياجات التى يجب مراعاتها عند إعداد الطلاب لعالم العمل، منها:[٣٧]

- تطوير مهارات الابتكار وحل المشكلات لديهم.
- تنمية الوعى بالتغيرات فى البيئة الفيزيقية أو الاجتماعية، وزيادة قدرات الطلاب لمقابلة هذه التغيرات.
- تشجيع مشاركة الفتيات فى التعليم، والمهن، والوظائف.

- تحقيق المشاركة بين الخبرة التربوية، وبين المؤسسات المتنوعة في المجتمع المحلي.
- تطوير القيم والاتجاهات نحو البيئة والتنمية المستدامة.
- تطوير الإحساس بالمسئولية تجاه الأجيال المقبلة من حيث الحرص على البيئة وعلى الموارد والاستخدام الكفء والرشيد لتلك الموارد.

٧/٥ مساهمة الطالب في صناعة مستقبله:

أكد تقرير اللجنة الدولية للتربية في المستقبل برئاسة جاك ديلور Jacques Delors على أهمية الجودة والبعد المستقبلي في التعليم، وعلى أن الحياة في القرن الواحد والعشرين ستعتمد على أربعة أعمدة، وأن الإنسان الذى يمكنه العبور إلى هذا القرن بثقة واقتدار لابد أن يكون مسلحًا بهذه الاستراتيجيات والمبادىء الأربعة: تعلم لتكون To be – تعلم لتعرف to know– تعلم لتعيش to Live – تعلم لتعمل to do[٣٨]. أى أن يشارك التلميذ في صناعة مستقبله فينتقل من ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع.

والمستقبل ليس امتدادًا خطيًا للحاضر؛ لأن المعرفة والمعلومات في المستقبل ستكون بالطبع مختلفة بفضل ثورة الاتصالات والتزايد المعرفي والكمي المتنامي. لذا يجب إعداد التلاميذ للمستقبل وتدريبهم على منهجيات البحث في المستقبل، خاصة فرض الفروض وتحليل السيناريوهات والاختيار بين البدائل، وأن يتعلموا منهج التفكير العلمي وأسلوب حل المشكلات والقدرة على استيعاب التكنولوجيا الحديثة وفهمها واستخدامها بمهارة، وأن يتعود التلميذ على مفاهيم التعلم العصرى مثل التعلم الذاتي والتعلم المستمر والتفكير التأملي والتعلم الإبداعي.

ولعل مفهوم الفرد للمستقبل وصورته هي أفضل وسيلة للتنبؤ بالتعلم والإنجاز وما يجب أن يكون عليه مستقبلاً، على أن يكون التعلم مستمرًا مدى الحياة، والعمل على تنمية

الابتكار والإبداع واحترام الفروق الفردية وتعميقها من أجل تنمية التفكير التأملى لدى الطلاب وتعليمهم عمليات اتخاذ القرار.

ولهذا فإن التلميذ الذى نعده للمستقبل يجب أن يتصف بما يلى(٣٩):

- أن يكون قادرًا على البحث الذاتى عن المعلومات فى الكتب والمكتبات والكمبيوتر [التعلم الذاتى]، وأن يصبح طالبًا إيجابيًا قادرًا على الوصول بنفسه إلى المعلومة لا يقتصر دوره على مجرد تلقى المعلومات وحفظها.
- أن يتعلم مبادئ الاعتماد على الذات، والقدرة على اتخاذ القرار ذاتيًا دون الرجوع إلى أحد فى المواقف الصعبة التى يواجهها.

ونخلص مما سبق إلى أن حرية الاختيار تحقق تلك الوظائف للطالب، فى حين أن الطالب الذى ليس لديه حرية الاختيار لا تتحقق له، كما هو مبين فى الجدول التالى:

م	الطالب الذى له حرية الاختيار	الطالب الذى ليس له حرية الاختيار
١	يحقق ذاته	لا يشعر بآدميته.
٢	يتعلم ما يشبع ميوله وما يحتاج إليه بالفعل.	قد يدرس أشياء لا يحتاجها للنمو (تخمة المعرفة).
٣	يكون لديه دافعية للتعلم الذاتى والمستمر	تقل فيه الدافعية للتعلم.
٤	يختار الكلية التى يرغب الالتحاق بها.	ليس لديه القدرة على اختيار الكلية التى تناسبه.
٥	يختار المتعلم المهنة أو الوظيفة.	لا تتكون لديه اتجاهات وميول مهنية.
٦	يعرف كيف يخطط لمستقبله.	لا يستطيع التعامل مع المستقبل بثقة واقتدار.

ثانيًا: الدراسة الميدانية:

وتشمل أهداف الدراسة – خطوات الدراسة – نتائج الدراسة وتفسيرها – التوصيات.

[١] أهداف الدراسة الميدانية:

تستهدف الدراسة الميدانية استطلاع آراء من يتوقع استفادتهم من تطبيق نظام اختيار المقررات (طلاب التعليم الثانوي)، وتبين توجهات من سيتولون مسئولية تنفيذ النظام (كوادر الإدارة والتوجيه والإرشاد)، واستجلاء رؤى أهل التخصص والدراية الأكاديمية (أساتذة كليات التربية) بشأن مدى إمكانية تطبيق هذا النظام. وذلك من خلال تطبيق ثلاثة استبيانات تعالج ما يمكن أن يفرزه النظام القائم من صعوبات أو سلبيات، وما يمكن أن يحققه النظام المقترح من مزايا أو إيجابيات بالإضافة إلى ما يتطلبه تطبيق نظام اختيار المقررات من شروط وإمكانات.

[٢] خطوات الدراسة الميدانية:

وهى على النحو التالى: إعداد أدوات الدراسة – اختيار عينة الدراسة – تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة – إجراءات الدراسة.

أ- أدوات الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد الأدوات البحثية التالية [لجمع البيانات اللازمة لتحقيق الأهداف السابقة]، وهى:

١- استبيان عن " الدراسة بنظام الاختيار الحر للمقررات الدراسية فى التعليم الثانوى" للتعرف على آراء طلاب مرحلة التعليم الثانوى.

٢- استبيان للتعرف على آراء (مديرى الإدارات التعليمية والمدارس - والعاملين بالتوجيه والإشراف التربوى - والمعلمين).

٣- استبيان للتعرف على آراء أساتذة الجامعات من تخصصات مختلفة.

وقد صاغت الباحثة كل استمارة بعد أن وافق عليها عدد من المحكمين، وتم تنقيحها وتعديلها لتظهر فى الصورة النهائية لها (مرفق مع الملحقات الاستبيانات الثلاثة فى صورتها النهائية).

ب- عينة الدراسة:

أسس اختيار عينة الدراسة:

تخضع عملية اختيار العينة في الدراسات الميدانية لعدة اعتبارات أو معايير فى مقدمتها طبيعة المجتمع الأصلى للبحث من حيث التجانس أو التباين بين أفراده وأسلوب البحث المستخدم إلى جانب درجة الدقة المطلوبة. ولما كان المجتمع الأصلى للدراسة الحالية يتمثل فى طلاب التعليم الثانوى العام بجمهورية مصر العربية فإن هناك تجانسًا بين أفراد هذا المجتمع من حيث انخراطهم فى نظام واحد للدراسة والخطة الدراسية وأسلوب التقويم. وفى ضوء ذلك جاء اختيار الباحثة لعينة الدراسة وفق الأسس الآتية:

- أساس التمثيل الجغرافى لأقاليم الجمهورية: الوجه القبلى والوجه البحرى والعاصمة حيث تم اختيار العينة من ثلاث محافظات هى أسيوط، الشرقية والقاهرة.
- أن تكون العينة ممثلة لجميع أفراد العملية التعليمية المعنيين بتطبيق هذا النظام الجديد وهم الطلاب الذين يطبق عليهم النظام، والمديرين والموجهين والمعلمين، وهم القائمون على تطبيق هذا النظام. وأخيرا أساتذة الجامعات لما لهم من آراء سديدة وخبرات فيما يتعلق بتطوير التعليم الثانوى.

- التمثيل على أساس (النوع) لطلاب التعليم الثانوى العام (بنين/ بنات).
- أساس التمثيل لصفوف المرحلة الثانوية (الصف الأول، الصف الثانى، الصف الثالث).

حجم العينة:

وقد جاء إجمالى أفراد العينة (٦١٢) فرداً، وهم موزعون كالآتى:

١. طلاب مرحلة التعليم الثانوى العام [أولى ثانوى (إن وجد) – ثانية ثانوى – ثالثة ثانوى]. فبالنسبة للصف الأول الثانوى فهو خالى من التلاميذ (نظرًا لعودة السنة السادسة بعد إلغائها) ولكن حصلت الباحثة على عينة صغيرة من طلاب الصف الأول الثانوى من الراسبين وأبناء العائدين من الدول العربية.

وقد بلغ إجمالى طلاب الصفوف الثلاثة [أولى – ثانية – ثالثة ثانوى] بنين وبنات (٣٩٠) طالباً وطالبة موزعين على المحافظات الثلاث. كما هو مبين فى الجدول رقم (١).

جدول رقم (١) يوضح توزيع عينة الطلاب على المحافظات

المحافظة	أولى ثانوى		ثانية ثانوى		ثالثة ثانوى		المجموع الكلى
	بنين	بنات	بنين	بنات	بنين	بنات	
القاهرة	٨	–	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	١٢٨
الشرقية	–	١٢	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	١٣٢
أسيوط	٥	٥	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	١٣٠
إجمالى	١٣	١٧	٩٠	٩٠	٩٠	٩٠	٣٩٠

ولقد تم مراعاة أن تكون العينة ممثلة لنوعى الطلاب [بنين – بنات] في المحافظات الثلاث كما هو مبين فى الجدول رقم (٢):

جدول رقم (٢) يوضح توزيع نوع الطلاب (بنين – بنات) بين المحافظات الثلاث

بيان	القاهرة		الشرقية		أسيوط		الإجمالى
	ك	%	ك	%	ك	%	
بنين	٦٨	٣٥	٦٠	٣١	٦٥	٣٤	١٩٣
بنات	٦٠	٣٠,٥	٧٢	٣٦,٥	٦٥	٣٣	١٩٧
الإجمالى	١٢٨	٣٣	١٣٢	٣٤	١٣٠	٣٣	٣٩٠

٢. مديرو الإدارات التعليمية والمدارس، والعاملون بالتوجيه والإشراف التربوى والمعلمون، وقد بلغ إجمالى تلك الفئة موزعين على المحافظات الثلاث (١٣٢) فردًا كما هو مبين فى الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣)

يوضح توزيع عينة [المديرين – الموجهين – المعلمين] على المحافظات المختلفة

بيان	القاهرة		الشرقية		أسيوط		المجموع الكلى
	ك	%	ك	%	ك	%	
المديرون	١٥	٣٦	١٥	٣٦	١٢	٢٨	٤٢
الموجهون	١٥	٣٣	١٥	٣٣	١٥	٣٣	٤٥
المعلمون	١٥	٣٣	١٥	٣٣	١٥	٣٣	٤٥
الإجمالى	٤٥	٣٤	٤٥	٣٤	٤٢	٣٢	١٣٢

٣. أساتذة الجامعات من التخصصات الثلاثة (أصول تربية – مناهج – علم نفس)، وقد بلغ إجمالى عددهم (٩٠) فردًا موزعين على المحافظات الثلاث كما هو مبين فى الجدول رقم (٤):

جدول رقم (٤) يوضح توزيع عينة أساتذة الجامعات على المحافظات الثلاث

المحافظة	أساتذة الجامعات			إجمالى العدد
	أصول تربية	المناهج	علم نفس	
القاهرة	١٠	١٠	١٠	٣٠
الشرقية	١٠	١٠	١٠	٣٠
أسيوط	١٠	١٠	١٠	٣٠
إجمالى	٣٠	٣٠	٣٠	٩٠

ج - الأساليب الإحصائية المستخدمة فى تحليل البيانات:

تم استخدام عدة أساليب إحصائية هى:

١- التكرارات والنسب المئوية.

٢- اختبارات (كا^2).

٣- حجم التأثير.

و - إجراءات الدراسة الميدانية:

لقد اشتمل الاستبيان الأول الموجه للطلاب [كما هو مبين فى الملحق رقم (١)] على: أربعة أسئلة أساسية؛ لكل سؤال عدة إجابات فرعية، يمكن للمستجيب أن يختار منها إجابة أو أكثر، وهى:

- السؤال الأول: ما أهم الصعوبات التى تواجه الطلاب فى ظل النظام الحالى؟
- السؤال الثانى: هل يرى (الطالب) أن من الأفضل له أن يختار المقررات التى يدرسها بنفسه؟
- السؤال الثالث: ما المميزات التى يمكن أن تترتب على تطبيق هذا النظام من وجهة نظر الطلاب؟
- السؤال الرابع: ما المشكلات التى تعوق تحقيق نظام الاختيار الحر للمقررات؟

وينتهى كل سؤال بكلمة "أخرى تذكر" ليعطى مساحة للمستجيب لإضافة المزيد من الاستجابات والاستفادة من آراء وخبرات المستجيبين.

اشتمل الاستبيان الثانى الموجه (للمديرين والموجهين والمعلمين) [كما هو مبين فى الملحق رقم (٢)] على نفس الأسئلة الأربعة الأولى للاستبيان الأول الموجه للطلاب ويضاف إليها ما يلى:

- السؤال الخامس: كيف يمكن مواجهة تلك الصعوبات لكى يمكن تطبيق النظام الجديد؟
- السؤال السادس: هل يوجد مرشد نفسى فى المدرسة ؟ وهل يقوم بدوره؟

اشتمل الاستبيان الثالث الموجه إلى أساتذة الجامعات على الأسئلة الخمسة الأولى فقط الموجودة فى الاستبيان السابق بعد حذف السؤال السادس.

[٣] نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

أولاً: الاستبيان الخاص بالطلاب:

السؤال الأول: ما أهم الصعوبات التى تواجهك فى ظل النظام الحالى؟

جاءت استجابات الطلاب فيما يتعلق بالسؤال الأول كما هو مبين فى الجدول التالى رقم ٥/١:

جدول رقم (١/٥)

يوضح استجابات الطلاب فيما يتعلق بأهم الصعوبات التى تواجه الطلاب فى ظل النظام الحالى

م	البيـــان	إجمالى العينة (ن)	نعم		لا		الترتيب
			ك	%	ك	%	
١/١	مواجهة الكثير من صعوبات التعلم.	٣٩٠	٢٦٧	٦٨,٥	١٢٣	٣١,٥	٣
٢/١	إغفال الميول المهنية.	٣٩٠	٢٥٣	٦٥	١٣٧	٣٥	٥
٣/١	عدم ملاءمة الميول والاتجاهات.	٣٩٠	٢٣٧	٦١	١٥٣	٣٩	٨
٤/١	عدم مراعاة الحاجات النفسية.	٣٩٠	٢٧١	٦٩,٥	١١٩	٣٠,٥	٢
٥/١	عدم مراعاة التطلعات المستقبلية.	٣٩٠	٢٢٢	٥٧	١٦٨	٤٣	١٠
٦/١	ضعف الدافعية للتعلم.	٣٩٠	٢٤٦	٦٣	١٤٤	٣٧	٦
٧/١	عدم تحقيق الذات.	٣٩٠	٢٣٦	٦٠,٥	١٥٤	٣٩,٥	٩
٨/١	تهميش القدرات فى اتخاذ القرار.	٣٩٠	٢٥٦	٦٦	١٣٤	٣٤	٤
٩/١	عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب	٣٩٠	٢٤١	٦٢	١٤٩	٣٨	٧
١٠/١	عدم مراعاة حرية التعلم.	٣٩٠	٢٨٢	٧٢	١٠٨	٢٨	١

وبحساب تكرارات الإجابة عن السؤال الأول فيما يتعلق بأهم الصعوبات التى تواجه الطلاب فى ظل النظام الحالى، وبعمل النسبة المئوية لإجمالى تلك التكرارات، تم ترتيب تلك الاستجابات طبقًا للنسب المئوية لمن استجابوا " بنعم".

- يتضح من استجابات الطلاب بالجدول السابق (رقم ١/٥) أن هناك صعوبات تواجه الطلاب فى ظل النظام الحالى مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب أهميتها كما يلى:

(١) صعوبات ذات أهمية كبيرة:

- " عدم مراعاة النظام الحالى لحرية التعلم " (٧٢%).
- " عدم مراعاة الحاجات النفسية " (٦٩,٥%).
- " مواجهة الكثير من صعوبات التعلم " (٦٨,٥%).
- " تهميش القدرات فى اتخاذ القرار " (٦٦%).
- " إغفال الميول المهنية " (٦٥%).

(٢) صعوبات مهمة إلى حد ما:

- " ضعف الدافعية للتعلم " (٦٣%).
- " عدم مراعاة الفروق الفردية " (٦٢%).
- " عدم ملاءمة الميول والاتجاهات " (٦١%).

(٣) صعوبات متوسطة الأهمية:

- " عدم تحقيق الذات " (٦٠,٥%).
- " عدم مراعاة التطلعات المستقبلية " (٥٧%).

وبمراجعة تلك النتائج نجد أن نسبة كبيرة من المستجيبين بدءًا من (٥٧%) وصولاً إلى (٧٢%) وافقوا " بنعم " على أن نظام التعليم الحالى يواجه تلك الصعوبات. وهذا يتفق مع ماجاء في الإطار النظري من عرض السلبيات التى يعاني منها نظام التعليم الحالى من وجهة نظر الطلاب.

السؤال الثاني: هل ترى أن من الأفضل لك أن تختار المقررات التي تدرسها بنفسك؟

يتضح من الجدول التالى (رقم ٢/٥) أن الإجابات "بنعم" جاءت بنسبة كبيرة جدًا (٩٦%)، أى أن معظم الطلاب يوافقون على الدراسة بنظام حرية اختيار المقررات.

وترى الباحثة أن هذه الموافقة شبه الجماعية من جانب عينة الدراسة من الطلاب قد تعكس رغبة واضحة في تغيير ما هو قائم تجنبًا لسلبياته، كما تعكس تطلعًا لدى هؤلاء الطلاب نحو نظام يأخذ ميولهم وقدراتهم بعين الاعتبار، ويتيح لهم الحرية في اختيار المواد التي يدرسونها.

جدول رقم (٢/٥)

يوضح استجابات الطلاب من حيث الموافقة على النظام الجديد

م	البيان	إجمالى العينة (ن)	نعم		لا	
			ك	%	ك	%
٢	هل ترى أنه من الأفضل لك أن تختار المقررات التى تدرسها بنفسك فى ظل قواعد واضحة تحكم هذا النظام ؟	٣٩٠	٣٧٣	٩٦	١٧	٤

السؤال الثالث: ما المميزات التي يمكن أن تترتب على تطبيق هذا النظام الجديد؟

جاءت الاستجابات كلها بنسبة ذات أهمية كبيرة؛ حيث أن نسبة المستجيبين من الطلاب الذين أجابوا " بنعم " تراوحت ما بين (٧٤%) و (٨٣%). وكلها نسب عالية ولها أهمية كبيرة.

جدول رقم (٣/٥)

يوضح استجابات الطلاب فيما يتعلق بمميزات النظام الجديد

م	البيـــــــان	إجمالى العينة (ن)	نعم		لا		الترتيب
			ك	%	ك	%	
٣/١	تأكيد حرية التعلم.	٣٩٠	٣٢٤	٨٣	٦٦	١٧	١
٣/٢	مراعاة الميول والاتجاهات نحو نوعية الدراسة.	٣٩٠	٣١٥	٨١	٧٥	١٩	٢
٣/٣	تحقيق الذات.	٣٩٠	٢٩٩	٧٧	٩١	٢٣	٣
٣/٤	تحقيق وتأكيد مبدأ دافعية التعلم.	٣٩٠	٢٨٨	٧٤	١٠٢	٢٦	٥
٣/٥	تكوين مهارة اتخاذ القرار.	٣٩٠	٢٩٣	٧٥	٩٧	٢٥	٤

يتضح من استجابات الطلاب فى الجدول السابق (رقم ٣/٥) أن مميـــزات النظـــام الجديد مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب أهميتها، وقد جاءت كلها ذات أهمية كبيرة كالتالى:

- " تأكيد حرية التعلم حيث أقر بذلك نسبة كبيرة من الطلاب بلغت (٨٣%) وهـــو أن النظام الجديد لا يتيح فقط حرية التعلم بل التأكيد على ذلك وأن يكون لدى الطـــلاب الحق فى اختيار المقررات التى يدرسونها بأنفسهم.
- مراعاة الميول والاتجاهات (٨١%) أى أن تكون المقررات الدراسية ملائمة لميول الطلاب واتجاهاتهم.
- "تحقيق الذات للطالب" (٧٧%).
- "تكوين مهارة اتخاذ القرار" (٧٥%) أى أن عددًا كبيرًا من الطلاب حـــوالى ثلاثـــة أرباع إجمالى عدد الطلاب يوافقون على أن من مميزات النظام الجديـــد. "تكـــوين

مهارة اتخاذ القرار لدى الطلاب"، أى أن يكون لديهم المهارة والقدرة على اتخاذ القرار.

- "تحقيق وتأكيد مبدأ دافعية التعلم" (٧٤%).

وتبدو مؤشرات الاستجابة بالنسبة لهذا البند من الاستبيان من جانب عينة الطلاب منسجمة منطقيًا مع نتيجة الاستجابة للبند السابق مباشرة من الاستبيان. فمن المنطقي إنه إذا كان هناك موقف من نظام قائم يفرز عددًا من السلبيات وأوجه القصور أن يتطلع المتضررون من هذا النظام إلى نظام بديل تتوفر فيه عدة مزايا تتحقق لهم من خلاله فوائد شخصية وتعليمية.

السؤال الرابع: ما المشكلات التى تعوق تحقيق نظام الاختيار الحر للمقررات ؟

يتضح من الاستجابات بالجدول التالى رقم (٤/٥) أن أهم المشكلات التى يمكن أن تعوق تحقيق ذلك النظام الجديد مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب أهميتها كما يلى:

(١) مشكلات ذات أهمية كبيرة:

- "عدم وجود نظام متكامل للإرشاد النفسى والتوجيه المهنى" (٧٦%).

(٢) مشكلات متوسطة الأهمية:

- "يحتاج الطالب إلى تدريب على اختيار نظام المقررات المتنوعة" (٥٨,٥%) وهى نسبة متوسطة ذلك أن الطلبة لا يعتبرونها مشكلة كبيرة فى حاجتهم إلى التدريب على النظام الجديد.

- "إن المقررات الدراسية لا تراعى الحاجات المختلفة للجنسين" (٥٧%) وهى أيضًا نسبة تعتبر متوسطة. فهم يعتبرونها ليست مشكلة ملحة أو كبيرة.

- "عدم ثقة الإدارة المدرسية فى قدرة الطالب على اتخاذ قرار التعلم" (٥٦%).

(٣) مشكلات عديمة الأهمية:

- "عدم ثقة الأسرة فى قدرة الطالب على اتخاذ خيار التعلم" (٤٤%) أى أقل من المتوسط، بمعنى أن أقل من نصف العينة فقط هم الذين يوافقون على أنها مشكلة كبيرة. أى أن أكثر من نصف العينة (٥٦%) يرون أن الأسرة تثق فى قدرة الطالب على اتخاذ خيار التعلم.

إن هذه النتيجة تبرز بوضوح أهمية ما أكدت عليه الباحثة فى الإطار النظرى من الحاجة إلى إيجاد منظومة متكاملة من خدمات التوجيه والإرشاد التربوى والمهنى والنفسى والأكاديمى تعمل وفق فلسفة الرعاية الشاملة والمستمرة لجوانب النمو فى شخصيات الطلاب، ومستوى التقدم فى تعليمهم. وأن المشكلة فى النظام التعليمى ليست من جانب الأسرة فهى تثق فى قدرة الطالب على اتخاذ خيار التعلم، بل وتساعده على اتخاذ هذا القرار.

جدول رقم (٥/٤)

يوضح استجابات الطلاب فيما يتعلق بالمشكلات التى تعوق تحقيق النظام الجديد

م	البيان	إجمالى العينة (ن)	نعم		لا		الترتيب
			ك	%	ك	%	
٤/١	عدم ثقة الأسرة فى قدرتى على اتخاذ خيار التعلم.	٣٩٠	١٧٠	٤٤	٢٢٠	٥٦	٥
٤/٢	عدم ثقة الإدارة المدرسية فى قدرتى على اتخاذ قرار التعلم.	٣٩٠	٢٢٠	٥٦	١٧٠	٤٤	٤

تابع جدول رقم (٤/٥)

٣/٤	أحتاج إلى تدريب على اختيار نظـــام المقررات المتنوعة.	٣٩٠	٢٢٨	٥٨,٥	١٦٢	٤١,٥	٢
٤/٤	لا يوجد نظام متكامل للإرشاد النفسي والتوجيه المهني.	٣٩٠	٢٩٨	٧٦	٩٢	٢٤	١
٥/٤	لا تراعـــي المقـــررات الدراســـية الحاجات المختلفة للجنسين.	٣٩٠	٢٢٣	٥٧	١٦٧	٤٣	٣

ثانيًا: الاستبيان الخاص بالمديرين- الموجهين- المعلمين:

السؤال الأول: ما أهم المشكلات التي يفرزها النظام الحالي لدراسة المقـ ـررات الدراسية؟

جدول رقم (١/٦)

يوضح استجابات [المديرين – الموجهين – المعلمين]

فيما يتعلق بالمشكلات التي يفرزها النظام الحالي

م	البيان	إجمالي العينة(ن)	نعم		لا		الترتيب
			ك	%	ك	%	
١/١	كثرة الرسوب والتسرب.	١٣٢	٦١	٤٦	٧١	٥٤	٣
٢/١	عدم تفريد التعليم.	١٣٢	٣٧	٢٨	٩٥	٧٢	٤
٣/١	بؤرة الارتكاز على التعلـيم ولـيس التعلم.	١٣٢	٨٩	٦٧	٤٣	٣٣	٢
٤/١	التركيز على المعلم وليس المتعلم.	١٣٢	٦١	٤٦	٧١	٥٤	٣مكرر

تابع جدول رقم (١/٦)

٥/١	عدم مشاركة المتعلمين فى اختيار مواد التعلم.	١٣٢	٩٣	٧٠,٥	٣٩	٢٩,٥	١
٦/١	غلبة الطبيعة اللفظية على صناعة المواد التعليمية.	١٣٢	٣٧	٢٨	٩٥	٧٢	٤

يعمل حساب التكرارات وحساب النسبة المئوية لها. اتضح من الاستجابات كما هو مبين فى الجدول رقم (٦/١).أن هناك مشكلات يفرزها النظام الحالى مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب أهميتها كالتالى:

(١) مشكلات ذات أهمية كبيرة:

- "عدم مشاركة المتعلمين فى اختيار مواد التعلم" (٧٠,٥%).
- "بؤرة الارتكاز على التعليم وليس التعلم" (٦٧%).

(٢) مشكلات عديمة الأهمية:

- "كثرة الرسوب والتسرب" (٤٦%).
- "التركيز على المعلم وليس المتعلم" (٤٦%).
- "عدم تفريد التعليم" (٢٨%).
- "غلبة الطبيعة اللفظية" (٢٨%).

وتفسير ذلك أن أهم المشكلات التى تواجه نظام التعليم الحالى من وجهة نظر (المديرين – الموجهين – المعلمين) هى فى عدم مشاركة المتعلمين فى اختيار مواد التعلم التى تلائم ميولهم واتجاهاتهم، كذلك "أن يكون التركيز على المعلم وليس المتعلم"، حيث إن الاتجاهات الحديثة كلها تنادى بأن يكون الطالب أو المتعلم هو محور الارتكاز فى العملية التعليمية، فلا يكون المتعلم متلقيًا سلبيًا بل يكون فاعلاً، ويتعود على التعلم الذاتى.

السؤال الثاني: هل توافق على إدخال نظام "الاختيار الحر للمقررات" في التعليم الثانوي؟

جاءت الاستجابات "بنعم" بنسبة كبيرة (٨٣%) بينما "لا" جاءت فقط (١٧%). أي أن أغلبية المستجيبين وافقوا على إدخال النظام الجديد، كما هو مبين في الجدول التالي رقم (٦/٢).

جدول رقم (٦/٢)

يوضح استجابات [المديرين – الموجهين – المعلمين]

من حيث الموافقة على النظام الجديد

م	البيان	إجمالي العينة	نعم		لا	
		(ن)	ك	%	ك	%
٢	هل توافق على إدخال نظام "الاختيار الحر للمقررات" في التعليم الثانوي؟	١٣٢	١١٠	٨٣	٢٢	١٧

وتفسير ذلك أن المشكلات الكثيرة التي يعاني منها النظام الحالي للتعليم جعلت أغلبية المديرين والموجهين والمعلمين يوافقون على إدخال نظام جديد يكون فيه التركيز على المتعلم ويتيح له اختيار ما يناسبه من مقررات دراسية.

السؤال الثالث: ما المميزات التي تترتب على تطبيق نظام حرية اختيار المقررات من وجهة نظر المستجيبين من (مديري الإدارات أو المدارس، الموجهين المعلمين)؟

جدول رقم (٣/٦)

يوضح استجابات [المديرين – الموجهين – المعلمين] فيما يتعلق بمميزات النظام الجديد

م	البيان	إجمالى العينة(ن)	نعم		لا		الترتيب
			ك	%	ك	%	
٣/١	مراعاة الفروق الفردية.	١٣٢	١٠٤	٧٩	٢٨	٢١	١
٣/٢	مراعاة الميول والحاجات النفسية للطلاب.	١٣٢	٩٠	٦٨	٤٢	٣٢	٢
٣/٣	تحقيق الذات للطالب.	١٣٢	٧٧	٥٨	٥٥	٤٢	٤
٣/٤	تحقيق وتأكيد مبدأ دافعية التعلم.	١٣٢	٧٢	٥٤,٥	٦٠	٤٥,٥	٥
٣/٥	تكوين مهارة اتخاذ القرار لدى الطلاب.	١٣٢	٨٢	٦٢	٥٠	٣٨	٣

بعد عمل حساب تكرارات الإجابة "بنعم" والنسبة المئوية لهذه التكرارات (كما هو موضح فى الجدول رقم (٣/٦) وترتيبها ترتيبًا تنازليًا حسب أهميتها جاءت النتائج كالتالى:

(١) مميزات ذات أهمية كبيرة:

- "مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين" (٧٩%).
- "مراعاة الميول والحاجات النفسية للطلاب" (٦٨%).

(٢) مميزات مهمة إلى حد ما:

- "تكوين مهارة اتخاذ القرار لدى الطلاب" (٦٢%).

(٣) مميزات متوسطة الأهمية:

- "تحقيق الذات للطالب" (٥٨%).

- وأخيرًا "تحقيق وتأكيد مبدأ دافعية التعلم" (٥٤,٥%).

وتفسير ذلك: أن النظام الجديد يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين، كما يراعى ميول الطلاب واتجاهاتهم وحاجاتهم النفسية. فالطالب لديه الحرية فى اختيار المقررات الدراسية بنفسه مما يؤدى إلى تحقيق الذات للطالب، وتحقيق مبدأ دافعية التعلم، مما يحفزهم للتعلم.

ويبدو من مؤشرات الاستجابة السابقة أن التركيز الأكبر لأفراد العينة من المديرين والموجهين والمعلمين على مبادئ تربوية أساسية وعامة من قبيل الفروق الفردية، ومراعاة الميول والحاجات النفسية للطلاب، بينما كان هذا التركيز أقل فيما يتعلق بالقدرة على اتخاذ القرار وتحقيق ذاتية الطالب وهو ما يعكس المنظور الاجتماعى العام لمفاهيم استقلال الشخصية، والنضج الاجتماعى، والقدرة على تحمل المسئولية لدى طلاب التعليم الثانوى فى مصر.

السؤال الرابع: ما الصعوبات التى تحول دون التوسع فى تطبيق نظام الاختيار الحر للمقررات؟

جدول رقم (٦/٤)

يوضح استجابات [المديرين – الموجهين – المعلمين]

فيما يتعلق بالصعوبات التى تعوق تطبيق النظام الجديد

م	البيان	إجمالى العينة(ن)	نعم		لا		الترتيب
			ك	%	ك	%	
٤/١	التكلفة المادية العالية.	١٣٢	٥٩	٤٥	٧٣	٥٥	٦
٤/٢	المدرسون غير مؤهلين.	١٣٢	٥٧	٤٣	٧٥	٥٧	٧
٤/٣	كثافة الفصول.	١٣٢	٧٧	٥٨	٥٥	٤٢	٢

تابع جدول رقم (٤/٦)

٤/٤	عدم وجود قاعات دراسة ملائمة	١٣٢	٨٠	٦١	٥٢	٣٩	١
٤/٥	عدم توافر المعامل المجهزة.	١٣٢	٧١	٥٤	٦١	٤٦	٣
٤/٦	تحمل الطلاب لمسئولية الاختيار.	١٣٢	٤١	٣١	٩١	٦٩	٨
٤/٧	تطلعات الأسرة وتدخلهم فى اختيارات أبنائهم.	١٣٢	٦١	٤٦	٧١	٥٤	٥
٤/٨	غياب نظام الإرشاد النفسى والتوجيه المهنى.	١٣٢	٦٩	٥٢	٦٣	٤٨	٤

اتضح من الاستجابات كما هو مبين فى الجدول السابق رقم (٤/٦) أن هناك صعوبات تحول دون التوسع فى تطبيق نظام الاختيار الحر للمقررات مرتبة ترتيبا تنازليا حسب أهميتها كالتالى:

(١) صعوبات مهمة إلى حد ما:

- "عدم وجود قاعات دراسة ملائمة" (٦١%).

(٢) صعوبات متوسطة الأهمية:

- "كثافة الفصول" (٥٨%).
- "عدم توافر المعامل المجهزة" (٥٤%).
- "غياب نظام الإرشاد النفسى والتوجيه المهنى" (٥٢%).

(٣) صعوبات عديمة الأهمية:

- "تطلعات الأسرة وتدخلهم فى اختيارات أبنائهم" (٤٦%)
- "التكلفة المادية العالية" (٤٥%).
- "إن المدرسين غير مؤهلين" (٤٣%).
- "تحمل الطلاب لمسئولية الاختيار" (٣١%).

وفي ضوء مؤشرات الاستجابة على هذا البند يمكن القول إنها تعكس مشكلات ونقاط ضعف يعانيها النظام التعليمي برمته في مصر وليس فقط نظام التعليم الثانوى ومن أهمها عدم وجود قاعات دراسية ملائمة لتطبيق ذلك النظام الجديد.

السؤال الخامس: "كيف يمكن مواجهة صعوبات تطبيق النظام الجديد"؟

جدول رقم (٦/٥)

يوضح استجابات [المديرين – الموجهين – المعلمين]

فيما يتعلق بكيفية مواجهة صعوبات تطبيق النظام الجديد

م	البيان	إجمالى العينة (ن)	نعم		لا		الترتيب
			ك	%	ك	%	
٥/١	التوسع فى عدد المواد الاختيارية الأساسية والفرعية.	١٣٢	٧٦	٥٨	٥٦	٤٢	٤
٥/٢	إلغاء التشعيب.	١٣٢	٤٥	٣٤	٨٧	٦٦	٧
٥/٣	تدريب المعلمين وتأهيلهم أثناء الخدمة.	١٣٢	٨٦	٦٥	٤٦	٣٥	٢

تابع جدول رقم (٥/٦)

٥/٤	إيجاد مصادر تمويل أخرى مثل القطاع الخاص والهيئات والتبرعات.	١٣٢	٥٤	٤١	٧٨	٥٩	٦
٥/٥	تعديل نظم الامتحانات.	١٣٢	٩٥	٧٢	٣٧	٢٨	١
٥/٦	تنويع المواد التعليمية.	١٣٢	٥٦	٤٢	٧٦	٥٨	٥
٥/٧	إنشاء وتفعيل نظام للإرشاد النفسى والتوجيه المهنى للطلاب.	١٣٢	٨١	٦١	٥١	٣٩	٣
٥/٨	إعداد المواد الدراسية على مستوى الإدارات التعليمية.	١٣٢	٣٧	٢٨	٩٥	٧٢	٨

يتضح من الاستجابات التى جاءت فى الجدول السابق رقم (٥/٦) بعض الحلول عن كيفية مواجهة صعوبات تطبيق النظام الجديد مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب أهميتها وهى كالتالى:

(١) حلول لها أهمية كبيرة:

- "تعديل نظم الامتحانات" (٧٢%).
- "تدريب المعلمين وتأهيلهم أثناء الخدمة" (٦٥%).

(٢) حلول مهمة إلى حد ما:

- "إنشاء وتفعيل نظام للإرشاد النفسى والتوجيه المهنى للطلاب" (٦١%).

(٣) حلول متوسطة الأهمية:

- "التوسع فى عدد المواد الاختيارية الأساسية والفرعية" (٥٨%)

(٤) حلول عديمة الأهمية:

- "تنويع المواد التعليمية (٤٢%) وهى قليلة الأهمية. أى أن (٥٨%) من المستجيبين لم يوافقوا على أهمية تلك العبارة".
- "إيجاد مصادر تمويل أخرى مثل (القطاع الخاص والهيئات والتبرعات)" (٤١%) وهى قليلة الأهمية.
- "إلغاء التشعيب" (٣٤%).
- "إعداد المواد الدراسية على مستوى الإدارات التعليمية" (٢٨%).

تعكس الاستجابة السابقة بوضوح أسلوب التفكير النمطي لدى القائمين على العملية التعليمية فى التعليم الثانوى في مصر في حل المشكلات. فالأولوية من وجهة نظرهم للحلول التقليدية- من قبيل تغيير نظم الامتحانات وتدريب المعلمين ونحوها- التي هي أشبه بأساليب الترميم أو ما يمكن تسميته بالتركيز على علاج العرض وإهمال المرض.

السؤال السادس: هل يوجد مرشد نفسى فى المدرسة وهل يقوم بدوره؟

جدول رقم (٦/٦)

يوضح استجابات [المديرين – الموجهين – المعلمين]

فيما يتعلق بالمرشد النفسى ودوره فى المدرسة

م	البيان	إجمالى العينة(ن)	نعم		لا		الترتيب
			ك	%	ك	%	
٦/أ	يوجد مرشد نفسى فى المدرسة؟	١٣٢	١٠٨	٨٢	٢٤	١٨	١
٦/ب	يقوم بعمل اختبارات ذكاء للطلاب؟	١٣٢	٤٣	٣٣	٨٩	٦٧	٣

تابع جدول رقم (٦/٦)

٦/ج	يقوم بتطبيق مقاييس الميول للطلاب؟	١٣٢	٣٤	٢٦	٩٨	٧٤	٤
٦/د	يقوم بمساعدة الطلاب فى اختيار المواد الدراسية ؟	١٣٢	٤٥	٣٤	٨٧	٦٦	٢

بمراجعة الجدول السابق رقم (٦/٦) اتضح الآتى:

- يقوم حوالى ثلث عدد المرشدين النفسيين فى المدارس (٣٤%) منهم، بمساعدة الطلاب فى اختيار المواد الدراسية بينما ثلثا العدد وهو حوالى (٦٦%) لا يقومون بذلك.
- لا يقوم المرشد النفسى بعمل اختبارات ذكاء للطلاب إلا فى حدود ضيقة حيث إن ثلث المستجيبين فقط (٣٣%) هم الذين وافقوا على ذلك. أى أن ثلثى المدارس (٦٧%) لا يقوم فيها المرشد النفسى بعمل اختبارات الذكاء.
- كذلك لا يقوم المرشد النفسى بتطبيق مقاييس الميول للطلاب فى مدارسهم حيث أكد على ذلك نسبة كبيرة من العينة وهى (٧٤%) أجابوا بـ "لا". وبالتالى.. يقوم بتطبيق هذه المقاييس نسبة قليلة من المرشدين النفسيين أقل من الثلث (٢٦%).

نستخلص من ذلك أنه بالرغم من أن عددًا كبيرًا من المدارس بها مرشد نفسى، إلا أنه لا يقوم بدوره المنوط به فدوره غير مفعل إلا فى عدد محدود من المدارس حوالى الثلث فقط (٣٤%)، وبالتالى فنحن فى حاجة لتفعيل دور المرشد النفسى ليساعد الطلاب فى اختيار المواد الملائمة لهم وتطبيق اختبارات الذكاء ومقاييس الميول على الطلاب.

وتبرز مؤشرات الاستجابة السابقة مجمل النظرة إلى دور الإرشاد النفسى فى المدرسة الثانوية باعتباره ضمن الكماليات، وعنصرًا هامشيًا ضمن منظومة الخدمة التربوية ككل. وفي تقديرنا أن ذلك يرجع أساسًا إلى انحسار وظيفة المدرسة الثانوية واختزالها فى مساعدة الطلاب على التحصيل الدراسي ليس إلا، وتحقيق نتائج إيجابية فى الامتحانات النهائية.

ثالثًا: الاستبيان الخاص بأعضاء هيئة التدريس بالجامعات:

السؤال الأول: ما أهم المشكلات التي يفرزها النظام الحالى لدراسة المقررات الدراسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

تم حساب تكرارات "نعم" لكل عبارة على حدة، ترتيب تلك العبارات حسب النسب المئوية لها كما هو مبين فى الجدول التالى رقم (١/٧)، فجاءت النتائج كالتالى:

جدول رقم (١/٧)

يبين النسبة المئوية لإجمالى عينة [أساتذة الجامعات]

فيما يتعلق بالمشكلات التى يفرزها النظام الحالى

م	البيان	إجمالى العينة (ن)	نعم		لا		الترتيب
			ك	%	ك	%	
١/١	كثرة الرسوب والتسرب.	٩٠	٣٨	٤٢	٥٢	٥٨	٥
٢/١	عدم تفريد التعليم.	٩٠	٤٣	٤٨	٤٧	٥٢	٤
٣/١	بؤرة الارتكاز على التعليم وليس التعلم.	٩٠	٦١	٦٨	٢٩	٣٢	٢

تابع جدول رقم (١/٧)

١/٤	التركيز علـــى المعلـــم ولـــيس المتعلم.	٩٠	٣٧	٤١	٥٣	٥٩	٦
١/٥	عدم مـــشاركة المتعلمـــين فـــى اختيار مواد التعلم.	٩٠	٧٢	٨٠	١٨	٢٠	١
١/٦	غلبة الطبيعـــة اللفظيـــة علـــى صناعة المواد التعليمية.	٩٠	٥٨	٦٤	٣٢	٣٦	٣

يتضح من استجابات أعضاء هيئة التدريس أن المشكلات التـــى يفرزهـــا النظـــام الحالى مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب أهميتها كالتالى:

(١) مشكلات ذات أهمية كبيرة:

- "عدم مشاركة المتعلمين فى اختيار مواد التعلم" (٨٠%).
- "التركيز على التعليم وليس التعلم" (٦٨%).

(٢) مشكلات مهمة إلى حد ما:

- "غلبة الطبيعة اللفظية على صناعة المواد التعليمية" (٦٤%).

(٣) مشكلات عديمة الأهمية:

- "عدم تفريد التعليم" (٤٨%) أى أن (٥٢%) من المستجبين لا يوافقون على أهمية تلك المشكلة.
- "كثرة الرسوب والتسرب" كمشكلة من مشاكل النظام الحالى بنسبة (٤٢%).
- "التركيز على المعلم وليس المتعلم" (٤١%).

السؤال الثاني: هل توافق على إدخال نظام "الاختيار الحر للمقررات" في التعليم الثانوي؟

جدول رقم (٢/٧)

يبين النسبة المئوية لإجمالي عينة [أساتذة الجامعات] من حيث الموافقة على النظام الجديد

م	البيان	إجمالي العينة (ن)	نعم		لا	
			ك	%	ك	%
٢	هل توافق على إدخال نظام "الاختيار الحر للمقررات " في التعليم الثانوي ؟	٩٠	٨٠	٨٩	١٠	١١

يتضح من الجدول السابق أن (٨٩%) قد وافقوا على إدخال ذلك النظام الجديد وأجابوا "بنعم" وهي نسبة مرتفعة، بينما (١١%) فقط من العينة هم الذين لم يوافقوا على ذلك.

السؤال الثالث: ما المميزات التي تترتب على تطبيق نظام حرية اختيار المقررات الدراسية؟

جدول رقم (٣/٧)

يبين النسبة المئوية لإجمالي عينة [أساتذة الجامعات] فيما يتعلق بمميزات النظام الجديد

م	البيان	إجمالي العينة(ن)	نعم		لا		الترتيب
			ك	%	ك	%	
١/٣	مراعاة الفروق الفردية.	٩٠	٧٨	٨٧	١٢	١٣	١
٢/٣	مراعاة الميول والحاجات النفسية للطلاب.	٩٠	٧٦	٨٤	١٤	١٦	٢

تابع جدول رقم (٣/٧)

٣/٣	تحقيق الذات للطالب.	٩٠	٧٠	٧٨	٢٠	٢٢	٤
٤/٣	تحقيق وتأكيد مبدأ دافعية التعلم.	٩٠	٦٢	٦٩	٢٨	٣١	٥
٥/٣	تكوين مهارة اتخاذ القرار لدى الطلاب.	٩٠	٧١	٧٩	١٩	٢١	٣

بمراجعة الجدول السابق رقم (٣/٧) وعمل حساب تكرارات "نعم" وإيجاد النسبة المئوية لتلك التكرارات اتضح أن مميزات النظام الجديد مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب أهميتها كالتالي:

- "مراعاة الفروق الفردية" (٨٧%).
- "مراعاة الميول والحاجات النفسية للطلاب" (٨٤%).
- "تكوين مهارة اتخاذ القرار لدى الطلاب" (٧٩%).
- "تحقيق الذات للطالب" (٧٨%).
- "تحقيق وتأكيد مبدأ دافعية التعلم" (٦٩%).

ويتضح من ذلك أن كل تلك المميزات التى جاءت فى هذا الجدول لها أهمية كبيرة وحصلت على نسبة استجابات عالية.

تعكس الاستجابة السابقة شمولية النظرة من قبل أفراد عينة الدراسة من أساتذة الجامعة حول تقدير ما يمكن أن يترتب على تطبيق نظام اختيار المقررات الدراسية من إيجابيات تعزز النمو الشامل والمتكامل في شخصية الطالب، حيث تؤكد بنسبة عالية على مميزات هذا النظام ومن أهمها مراعاة الفروق الفردية، وكذلك مراعاة الحاجات النفسية للطلاب وتكوين مهارة اتخاذ القرار لديهم ثم تحقيق الذات والتأكيد علي مبدأ دافعية التعلم.

السؤال الرابع: ما الصعوبات التي تحول دون التوسع في تطبيق هذا النظام الجديد؟

جدول رقم (٤/٧)

يبين النسبة المئوية لإجمالي عينة [أساتذة الجامعات]

فيما يتعلق بالصعوبات التي تعوق تطبيق النظام الجديد

م	البيان	إجمالي العينة(ن)	نعم		لا		الترتيب
			ك	%	ك	%	
٤/١	التكلفة المادية العالية.	٩٠	٥٢	٥٨	٣٨	٤٢	٤
٤/٢	المدرسون غير مؤهلين.	٩٠	٤٤	٤٩	٤٦	٥١	٦
٤/٣	كثافة الفصول.	٩٠	٥٥	٦١	٣٥	٣٩	٣
٤/٤	عدم وجود قاعات دراسة ملائمة.	٩٠	٦٩	٧٧	٢١	٢٣	١
٤/٥	عدم توافر المعامل المجهزة.	٩٠	٥٨	٦٤	٣٢	٣٦	٢
٤/٦	تحمل الطلاب لمسئولية الاختيار.	٩٠	٤٤	٤٩	٤٦	٥١	٦ مكرر
٤/٧	تضعنت الأسرة وتدخلهم في اختيارات أبنائهم.	٩٠	٤٩	٥٤	٤١	٤٦	٥
٤/٨	غياب نظام الإرشاد النفسي والتوجيه المهني.	٩٠	٦٩	٧٧	٢١	٢٣	١ مكرر

بمراجعة الجدول السابق رقم (٤/٧) وبحساب تكرارات الإجابة "بـنعم" وحساب النسبة المئوية لها، اتضح أن هناك صعوبات تعوق تحقيق النظام الجديد مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب أهميتها كالتالي:

(١) **صعوبات ذات أهمية كبيرة:**

- "عدم وجود قاعات دراسية ملائمة" (٧٧%).
- "غياب نظام الإرشاد النفسى والتوجيه المهنى" (٧٧%).

(٢) **صعوبات مهمة إلى حد ما:**

- "عدم توافر المعامل المجهزة" (٦٤%).
- "كثافة الفصول" (٦١%).

(٣) **صعوبات متوسطة الأهمية:**

- "التكلفة المادية العالية" (٥٨%).
- "تطلعات الأسرة وتدخلهم فى اختيارات أبنائهم" (٥٤%).

(٤) **صعوبات عديمة الأهمية:**

- "المدرسون غير مؤهلين" (٤٩%).
- "تحمل الطلاب مسئولية الاختيار" (٤٩%).

من الواضح أن الاستجابة السابقة لا تكاد تختلف عن آراء باقى أفراد عينة الدراسة من غير أساتذة الجامعات، ويبدو القاسم المشترك بين استجابات الفئات الثلاث فى إبراز الصعوبات المتعلقة بالإمكانات المادية المتمثلة فى المرافق والتجهيزات اللازمة، وأيضًا الكوادر المعاونة كالمرشد النفسى وغيره.

السؤال الخامس: كيف يمكن مواجهة صعوبات تطبيق النظام الجديد؟

جدول رقم (٥/٧)

يبين النسبة المئوية لإجمالى عينة [أساتذة الجامعات] فيما يتعلق بكيفية مواجهة صعوبات تطبيق النظام الجديد

م	البيان	إجمالى العينة(ن)	نعم		لا		الترتيب
			ك	%	ك	%	
٥/١	التوسع فى عدد المواد الاختيارية الأساسية والفرعية.	٩٠	٥٨	٦٤	٣٢	٣٦	٣
٥/٢	إلغاء التشعيب.	٩٠	٣٩	٤٣	٥١	٥٧	٨
٥/٣	تدريب المعلمين وتأهيلهم أثناء الخدمة.	٩٠	٥٦	٦٢	٣٤	٣٨	٥
٥/٤	إيجاد مصادر تمويل أخرى مثل القطاع الخاص والهبات والتبرعات.	٩٠	٥٧	٦٣	٣٣	٣٧	٤
٥/٥	تعديل نظم الامتحانات.	٩٠	٦٥	٧٢	٢٥	٢٨	١
٥/٦	تنويع المواد التعليمية.	٩٠	٤٩	٥٤	٤١	٤٦	٦
٥/٧	إنشاء وتفعيل نظام للإرشاد النفسى والتوجيه المهني للطلاب.	٩٠	٥٩	٦٦	٣١	٣٤	٢
٥/٨	إعداد المواد الدراسية على مستوى الإدارات التعليمية.	٩٠	٤٥	٥٠	٤٥	٥٠	٧

يتضح من الجدول رقم (٥/٧) أنه يمكن ترتيب الحلول المقترحة لمواجهة تلك الصعوبات ترتيبًا تنازليًا حسب أهميتها كالتالى:

(١) حلول لها أهمية كبيرة:

- "تعديل نظم الامتحانات" (٧٢%).
- "إنشاء وتفعيل نظام للإرشاد النفسى والتوجيه المهنى للطلاب" (٦٦%).

(٢) حلول مهمة إلى حد ما:

- "التوسع فى عدد المواد الاختيارية الأساسية والفرعية" بنسبة (٦٤%).
- "إيجاد مصادر تمويل أخرى" (٦٣%).
- تدريب المعلمين وتأهيلهم أثناء الخدمة (٦٢%).

(٣) حلول متوسطة الأهمية:

- "تنويع المواد التعليمية" (٥٤%).
- "إعداد المواد الدراسية على مستوى الإدارات التعليمية" (٥٠%).

(٤) حلول عديمة الأهمية:

- "إلغاء التشعيب" (٤٣%).

لعل مؤشرات الاستجابة السابقة توضح تبني أفراد عينة الدراسة من أساتذة الجامعات لنهج الحلول الجزئية التي تعالج بعض جوانب المنظومة التعليمية فى المرحلة الثانوية، والميل نحو إدخال تعديلات على جزء أو أجزاء من هذه المنظومة فى حين أن الأمر يتطلب تغييرًا جذريًا وتطويرًا شاملاً.

٤. إجمالي النتائج:

١- أن النظام التعليمي الحالي يعاني صعوبات كثيرة على النحو التالي:

١/١ من وجهة نظر الطلاب:

- عدم مراعاة حرية التعلم (٧٢%).
- عدم مراعاة الحاجات النفسية لهم (٦٩,٥%).
- مواجهة الكثير من صعوبات التعلم (٦٨,٥%).
- تهميش القدرات في اتخاذ القرار (٦٦%).
- إغفال الميول المهنية (٦٥%).
- ضعف الدافعية للتعلم (٦٣%).
- عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب (٦٢%).
- عدم ملاءمة الميول والاتجاهات (٦١%).
- عدم تحقيق الذات (٦٠,٥%).

ولعل هذه النتيجة تعزز ما تضمنه الإطار النظرى للدراسة الحالية بشأن ما يعترى النظام القائم للدراسة بالمرحلة الثانوية من سلبيات وأوجه قصور كانت محورًا رئيسًا فـي عدد من المؤتمرات والندوات والبحوث والدراسات وأخرها مؤتمر تطوير التعليم الثـانوى في أبريل ٢٠٠٨.

٢/١ من وجهة نظر (المديرين – الموجهين – المعلمين):

- عدم مشاركة المتعلمين في اختيار مواد التعلم (٧٠,٥%).
- بؤرة الارتكاز على التعليم وليس التعلم (٦٧%).

وتعكس هذه الاستجابة اتفاق وجهات نظر الطلاب، مع وجهات نظر المسئولين التنفيذيين فى الميدان إلى حد كبير فيما يتعلق بمشكلات النظام القائم حاليًا وسلبياته، الأمر الذى يجعل المبادرة إلى التغيير أمرًا حيويًا وعاجلاً.

٣/١ من وجهة نظر أساتذة الجامعات:

- عدم مشاركة المتعلمين فى اختيار مواد التعلم (٨٠%).
- التركيز على التعليم وليس التعلم (٦٨%).
- غلبة الطبيعة اللفظية على صناعة المواد التعليمية (٦٤%).

ولعل مؤشرات الاستجابة السابقة تكمل صورة الاتفاق أو الإجماع شبه التام بين فئات عينة الدراسة على مشكلات النظام القائم حاليا فى التعليم الثانوى بمصر.

٢- وافقت جميع فئات العينة بدرجة كبيرة على الأخذ بالنظام الحر لاختيار المقررات [النظام الجديد] على النحو التالى:

٢/١ الطلاب (٩٦%).

٢/٢ المديرون – الموجهون – المعلمون (٨٣%).

٢/٣ أساتذة الجامعات (٨٩%).

وتأتى هذه النتيجة بالموافقة على إدخال النظام الذي تقترحه الدراسة الحالية متسقة تمامًا مع وجهات نظر كل من الطلاب، المديرين،الموجهين، المعلمين وأساتذة الجامعات.

٣- ذكرت الفئات المختلفة مميزات كثيرة تؤيد فكرة الأخذ بالنظام الجديد من أهمها:

٣/١ من وجهة نظر الطلاب:

- تأكيد حرية التعلم (٨٣%).

- مراعاة الميول والاتجاهات نحو نوعية الدراسة (٨١%).
- "تحقيق الذات" (٧٧%).
- تكوين مهارة اتخاذ القرار (٧٥%).
- تحقيق وتأكيد مبدأ دافعية التعلم (٧٤%).

وبمقارنة نتائج الدراسة الحالية بدراسة "الكثيرى" عام ٢٠٠٥ (٤٠)، وهي دراسة أجريت في المملكة العربية السعودية بهدف التعرف على آراء طلاب الصف الأول الثانوى [بنين – بنات] فى المدارس المطبقة "لنظام المقررات" بالفعل فى مدينة الرياض وكان من نتائج تلك الدراسة أن هناك اتجاهًا إيجابيًا من الطلاب نحو النظام الجديد الذى يتيح الفرصة لاكتساب الطلاب مهارات التفكير ومناقشة المعلمين والعمل التعاونى مع زملائهم.

نجد أنها تتفق مع الدراسة الحالية فيما يتعلق بمميزات "نظام المقررات" وإن كانت الدراسة الحالية تركز على مزايا تأكيد حرية التعلم، ومراعاة ميول واتجاهات الطلاب، وتحقيق الذات، وتكوين مهارة اتخاذ القرار وغيرها.

٢/٣ من وجهة نظر (المديرين – الموجهين – المعلمين):

- مراعاة الفروق الفردية (٧٩%).
- مراعاة الميول والحاجات النفسية للطلاب (٦٨%).
- تكوين مهارة اتخاذ القرار لدى الطلاب (٦٢%).

وفى دراسة مسحية أجرتها "هيا الشامخ وآخرون" عام ٢٠٠٧(٤١) بعنوان "واقع تطبيق تجربة التعليم الثانوى العام نظام المقررات فى المدارس الثانوية العامة المطبقة للتجربة على مستوى المملكة العربية السعودية"، والتى قامت بها مع باقي أعضاء لجنة

دراسة تقارير التعليم الثانوى "نظام المقررات" بتكليف من الإدارة العامة للبحوث، كان من ضمن أهداف الدراسة التعرف على الشواهد الإيجابية والسلبية فى تطبيق أهداف التعليم الثانوى العام "نظام المقررات" من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين، ومن نتائج تلك الدراسة أن من أهم مميزات نظام المقررات ما يلى:

- مراعاة رغبات الطلاب وقدراتهم والإمكانات المتاحة من خلال إتاحة الفرص لاختيار المواد التى يدرسونها؛ مما ينمى القدرة لديهم على اتخاذ القرارات المتعلقة بمستقبلهم ويعمق ثقتهم فى أنفسهم ويزيد إقبالهم على المدرسة والتعليم.
- ارتفاع مستوى التحصيل الدراسى لمعظم المقررات الدراسية؛ وذلك من خلال الاطلاع على كشوف النتيجة وعينات من السجلات الأكاديمية للطلاب والطالبات (عينة الدراسة).

وبمقارنة نتائج تلك الدراسة المسحية مع نتائج الدراسة الحالية وجد اتفاق فى مزايا النظام الجديد من حيث مراعاة رغبات الطلاب وقدراتهم، وفرصتهم فى اختيار المواد التى تلائمهم، وأن يكون لديهم القدرة على اتخاذ القرار، وتعميق ثقتهم فى أنفسهم عن طريق تحقيق الذات.

أما الجديد الذى تضيفه تلك الدراسة المسحية ولم تتطرق إليه الدراسة الحالية أن هناك ميزة هامة بالنسبة لنظام المقررات اتضحت بعد تطبيقه، وهى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسى لطلاب المدارس الثانوية العامة "نظام المقررات" لمعظم المقررات الدراسية وبالتالى يمكن معالجة حالات التعثر فى بعض المواد الدراسية. كما أن هناك مزايا أخرى لتطبيق نظام المقررات ذكرتها تلك الدراسة وهى:

- تنمية شخصية الطالب وجعله أكثر فاعلية.

- اكتساب الطالب لمهارات البحث والتعامل مع التقنية وتنمية مهارات التفكير.
- تنمية روح التعاون بين الطلاب.
- ارتفاع مستوى التحصيل الدراسى.
- ارتفاع مستوى الانضباط السلوكى.

وبذلك تضيف تلك الدراسة بعضًا من مميزات أخرى للنظام الجديد، فى حين ركزت الدراسة الحالية على "مراعاة الفروق الفردية" و"مراعاة الميول والحاجات النفسية للطلاب"، "وتكوين مهارة اتخاذ القرار لدى الطلاب".

٣/٣ من وجهة نظر أساتذة الجامعات:

- مراعاة الفروق الفردية (٨٧%).
- مراعاة الميول والحاجات النفسية للطلاب (٨٤%).
- تكوين مهارة اتخاذ القرار لدى الطلاب (٧٩%).
- تحقيق الذات للطالب (٧٨%).
- تحقيق وتأكيد مبدأ دافعية التعلم (٦٩%).

وبمقارنة إجمالى نتائج آراء "المديرين، الموجهين، المعلمين" مع آراء أساتذة الجامعة، وجد أنها متقاربة جدًا وجاءت تقريبًا بنفس الترتيب، وإن كانت بنسب أعلى قليلاً بين أساتذة الجامعات؛ مما يدل على أن أساتذة الجامعات بما لديهم من فكر ثاقب ورؤية مستقبلية واطلاعهم على تجارب الدول الأخرى التي طبقت ذلك النظام الحر لاختيار المقررات الدراسية يوافقون على مميزات هذا النظام التى ذكرت فى هذه الدراسة بنسب عالية.

٤- **الصعوبات التى تعوق تحقيق نظام الاختيار الحر للمقررات الدراسية:**

١/٤ من وجهة نظر الطلاب:

- عدم وجود نظام متكامل للإرشاد النفسى والتوجيه المهنى (٧٦%).

٢/٤ من وجهة نظر (المديرين – الموجهين – المعلمين):

- عدم وجود قاعات دراسية ملائمة (٦١%).

٣/٤ من وجهة نظر أساتذة الجامعات:

- عدم وجود قاعات دراسية ملائمة (٧٧%).
- غياب نظام الإرشاد النفسى والتوجيه المهنى (٧٧%).
- عدم توافر المعامل المجهزة (٦٤%).
- كثافة الفصول (٦١%).

وفي دراسة ميدانية لمريم المهنا عام ٢٠٠٠ [٤٢] والتى أجريت فى الكويت بعنوان: "دراسة مقارنة بين نظامى الفصلين ونظام المقررات" بهدف الكشف عن اتجاهات الطلاب، وكذلك المعلمين لمعرفة الجوانب الإيجابية والسلبية فى كل نظام تعليمى، ومعرفة الصعوبات التى تواجه كل نظام على حدة.

كانت أهم نتائج تلك الدراسة الميدانية أن الصعوبات التى تواجه تطبيق نظام المقررات هى:

- زيادة التكلفة.
- الحاجة إلى كوادر بشرية مدربة قادرة على تنفيذ النظام وخاصة فى مجال الإرشاد.
- عدم توافر خطة شاملة ومستمرة للتدريب تضمن التجديد والتوعية المستمرة بالنظام ومشكلاته.

- نقص بعض الإمكانات أو سوء إدارتها.
- الحاجة إلي التوعية بالنظام وأهدافه وجدواه بالنسبة للطلبة وأولياء الأمور والمدرسين الجدد.

وبمقارنة تلك الدراسة مع الدراسة الحالية فيما يتعلق بسلبيات نظام المقررات والصعوبات التي تواجه تطبيقه، وجد أن الدراسة الحالية تتفق مع تلك الدراسة في أن أهم الصعوبات التي تواجه تطبيق النظام هي: نقص الإمكانات، وتمثلت في عبارات "عدم وجود قاعات دراسية ملائمة"، "عدم توافر المعامل المجهزة"، "غياب نظام الإرشاد النفسي والتوجيه المهني".

وإن كانت تلك الدراسة قد أضافت صعوبات أو سلبيات أخرى إلي الدراسة الحالية منها: "الحاجة إلي التوعية بالنظام وأهدافه وجدواه بالنسبة للطلبة وأولياء الأمور".

وقد ذكر وزير التربية الكويتي (٤٣) "بناء علي دراسات ميدانية قامت بها وزارة التربية في الكويت" أن نظام المقررات يحوي الكثير من القصور والسلبيات من أهمها:

- أن العيب ليس في نظام المقررات بل العيب في التطبيق.
- ليس هناك المدرس المؤهل المتمكن من التعامل مع هذا النظام.
- لا يوجد المبنى المدرسي المهيأ لاستقباله.
- انعدام التوعية والتهيئة المسبقة لأولياء الأمور والطلبة أو حتى الهيئة التدريسية.
- عدم وجود أدوات التطبيق، المناهج، الرؤية المستقبلية لمواكبة النظام.

وفي دراسة "هيا الشامخ" عام ٢٠٠٥ (٤٤) جاءت الصعوبات التي تعوق تطبيق النظام الجديد كالتالي:

- صعوبة تفهم بعض المدرسين لنظام المقررات.

- عدم ملاءمة المبانى المدرسية لنظام المقررات.
- عدم مواكبة المناهج الدراسية للتطور الحضارى.
- عدم وجود دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات للتدريب على المقررات الجديدة.

وهكذا اتفقت الدراسة الحالية مع تلك الدراسة فيما يتعلق بعدم ملاءمة المبانى المدرسية لنظام المقررات وهو ما اتضح فى الدراسة الحالية فى "عدم وجود قاعات دراسية ملائمة" و"عدم توافر المعامل المجهزة"؛ وبالتالى قد أضافت تلك الدراسة بعض السلبيات أو الصعوبات التى تعوق تحقيق النظام الجديد، لم تذكرها الدراسة الحالية.

كذلك ركزت تلك الدراسة المسحية على أهمية الإرشاد الأكاديمى والمهنى حيث جاءت نتائجها كما يلى:

- أن العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسى للطلاب تتزايد طرديًا وبقوة مع زيادة عدد المرشدين الأكاديميين.
- أن معظم الآراء إيجابية نحو الإرشاد والتوجيه، وتعكس استفادة معظم الطلاب فى معرفة النظام وخطط الدراسة الجديدة.

وتتفق تلك الدراسة مع الدراسة الحالية فى غياب وجود نظام للإرشاد الأكاديمى والذى يعد من أهم الصعوبات التى تواجه تطبيق "نظام اختيار المقررات"، حيث إنه لا يتحقق بدون وجود نظام متكامل للإرشاد الأكاديمى والمهنى والنفسى أيضًا.

أما فى دراسة جامعة الكويت "عمادة القبول والتسجيل" عام ١٩٩٦ [٤٥] والتي هدفت إلى المقارنة بين أداء خريجى نظام المقررات ونظام الفصلين الدراسيين؛ فقد تم التطبيق الميدانى على عينة مكونة من (٦٦١١) طالباً وطالبة من خريجى نظام المقررات دفعة العام الدراسى ١٩٩٠-١٩٩١.وتبين من تلك المقارنة الآتى:

- تدنى المستوى التحصيلى لخريجى نظام المقررات لعام (٩١/٩٠)، وأرجعت الدراسة ذلك إلى الإدارة المدرسية وهو ما اتفقت عليه مع الدراسة الحالية التى أخذت بآراء المديرين تأكيدًا لأهمية دور الإدارة المدرسية فى تدعيم ذلك النظام وتقبل الطلاب وأطراف العملية التعليمية له.

٥- كيفية مواجهة صعوبات تطبيق النظام الجديد:

١/٥ من وجهة نظر (المديرين – الموجهين – المعلمين):

- تعديل نظم الامتحانات (٧٢%).
- تدريب المعلمين وتأهيلهم أثناء الخدمة (٦٥%).
- إنشاء وتفعيل نظام للإرشاد النفسى والتوجيه المهنى للطلاب (٦١%).

٢/٥ من وجهة نظر أساتذة الجامعات:

- تعديل نظم الامتحانات (٧٢%).
- إنشاء وتفعيل نظام للإرشاد النفسى والتوجيه المهنى للطلاب (٦٦%).
- التوسع فى عدد المواد الاختيارية الأساسية والفرعية (٦٤%).
- إيجاد مصادر تمويل أخرى (٦٢%).

وقد أضافت دراسة "هيا الشامخ" ضمن نتائجها بعض الحلول المقترحة لمواجهة صعوبات تطبيق النظام الجديد منها:

- التخطيط بشكل متكامل للنظام من تحديد لأهدافه ومرتكزاته وخطته وآليات تطبيقه، وكذلك التنفيذ والتجريب والمتابعة والتقويم وفق نماذج معدة سلفًا.
- توفير الكفاءات البشرية المؤهلة تربويًا وأكاديميًا.

- تعريف المعلمين فى إدارات التربية والتعليم بأسس النظام ولوائحه وقواعده.
- تدريب مديرى المدارس والمعلمين على نظام التعليم الثانوى نظام المقررات قبل تطبيقه فى المدرسة.
- إعداد دورات وبرامج للمعلمين فى استراتيجيات التدريس الحديثة.
- تأسيس مبان مدرسية بمواصفات خاصة للنظام مثل معامل العلوم المطورة، معامل اللغات، معامل الحاسب الآلى، والمكتبة ومراكز مصادر التعلم، وقاعات للأنشطة.
- توضيح ماهية النظام وأهدافه فى وسائل الإعلام حتى يتعرف المجتمع عليه بشكل عام.
- عقد اللقاءات التربوية مع المسئولين عن البرنامج مع أطراف العملية التعليمية لمناقشتهم حول البرنامج ومعرفة إيجابياته ومعوقات التطبيق بهدف معالجتها.
- توفير مشرف مقيم لكل تخصص.
- الاهتمام بالتدريب من حيث نوعية برامج التدريب ومراعاة تنويع أساليبه.
- توفير فترة زمنية حرة لممارسة الأنشطة.

٥. المقترحات:

تقترح الباحثة تطبيق "الدراسة بنظام الاختيار الحر للمقررات الدراسية" أخذًا عن بعض الدول الأجنبية والعربية التى تطبق هذا النظام، وتحقيقًا لمميزاته التى اتضحت من عرض الجدوى التربوية لهذا النظام الجديد فى الإطار النظرى، وكذلك مما جاء فى نتائج الاستبيان من خلال الدراسة الميدانية، وما أكدت عليه النسبة العالية للموافقة على الأخذ بهذا النظام فى مصر، ثم من خلال الإضافات التى ذكرها الكثير من المستجيبين من

أساتذة الجامعات، والمديرين، والموجهين، والمعلمين، والعاملين بمجال الإشراف التربوى والطلاب أنفسهم وأخيرًا من الدراسات السابقة.

ولكى يتم تحقيق هذا النظام فى مصر وتأكيدًا لحرية الطلاب فى اختيار المواد التى تلائم ميولهم وتلبى احتياجاتهم كان لابد من تحقيق المقترحات التالية:

- توفير التمويل اللازم وإيجاد مصادر أخرى للتمويل مثل القطاع الخاص والهيئات والتبرعات.
- تأسيس مبان مدرسية متكاملة بمواصفات خاصة للنظام الجديد.
- توفير القاعات الدراسية الملائمة والمعامل المجهزة مثل معامل العلوم المطورة، معامل اللغات، معامل الحاسب الآلي، وكذلك المكتبة ومراكز مصادر التعلم.
- التغلب على التكدس فى الفصول.
- التوسع فى عدد المواد الاختيارية الأساسية والفرعية.
- تدريب المعلمين على هذا النظام الجديد وعلى استراتيجيات التدريس الحديث وتأهيلهم أثناء الخدمة.
- تنمية الوعى لدى الطلاب وتنمية مهارة اتخاذ القرار والقدرة على الاختيار بأن تكون الرؤية واضحة أمامهم لمساعدتهم فى الاختيار الحر.
- تنمية وعى المجتمع وأولياء الأمور بماهية النظام وأهدافه حتى يساعدوا أبناءهم على الاختيار الصحيح ولا يتدخلون بالسلب ضد رغباتهم ودوافعهم.
- توفير بيئة تعليمية وتربوية مناسبة.
- توفير الكفاءات البشرية المؤهلة تربوياً وأكاديمياً.
- عقد اللقاءات التربوية مع المسئولين عن البرنامج ومع أطراف العملية التعليمية لمناقشاتهم حول البرنامج ومعرفة إيجابياته ومعوقات التطبيق بهدف معالجتها.

ثالثًا: شروط ومتطلبات إدخال نظام حرية اختيار المقررات:

١- طرح سلة من المقررات:

لكى تتاح للطالب فرصة الاختيار الحر يجب أن يكون هناك عدد كبير من المقررات يختار منها الطالب ما يناسب ميوله واهتماماته، فتكون المقررات عديدة ومتنوعة ويمكن تصنيفها كالتالى: (٤٦)

أ - المواد الأساسية (إجبارية): وهى مواد يدرسها جميع التلاميذ، وتكون جذعًا ثقافيًا مشتركًا لجميع التخصصات، فهى ضرورية لتكوين المهارات الأساسية والخلفية الثقافية المشتركة، وتقوم على أساس خبرات إنسانية متراكمة، ويخصص لها (٤٠%) من مساحة البرنامج مثل: (اللغة القومية "اللغة العربية"، اللغة الأجنبية الأولى، العلوم، الرياضيات).

ب- المواد المساندة للتخصص: وهى مواد لتعميق الدراسة فى مجالات معينة بين مقررات متنوعة فى المواد الأساسية السابقة مثل دراسة الحاسب الآلى، علوم البيئة، الأدب، الثقافة القانونية، الاقتصاد، إدارة الأعمال، مهارات المواطنة. التربية الرياضية والأنشطة والمهارات الحياتية. والاختيار فيها يكون بين دراسة العلوم والرياضيات من ناحية، أو بين الآداب والفنون والعلوم الاجتماعية (التاريخ والجغرافيا)، والاجتماع والفلسفة والاقتصاد من ناحية أخرى.

ج - مواد إشباع الميول: وهى مواد (اختيارية) يختار منها الطالب ما يشبع ميوله الخاصة، وهى مواد تعمل على تنمية الميول المهنية والقدرات العلمية والتكنولوجية، وكذلك تنمية السلوك المهارى الحركى للطالب حتى يتمكن من تحديد اختياراته التعليمية والمهنية بعد الانتهاء من المرحلة الثانوية، وهى تدعم الخبرات

المستقبلية للمتعلم مثل: (التكنولوجيا، التربية الفنية، التربية الموسيقية، إدارة المكاتب، المحاسبة، العلوم الإدارية، الإلكترونيات، الحاسب الآلى، ميكانيكا السيارات، التصوير... إلخ).

على أن يراعى وجود ما يسمى بالدراسات البينية فمثلاً فى اللغة العربية: يتم دراسة الرواية – الشعر – المكتبات – مناهج البحث.

٢- إنشاء نظام للإرشاد النفسي والتوجيه المهني:

إن التوجيه التربوى والتوجيه المهنى عمليتان مرتبطتان ومتصلتان وتكمل إحداهما الأخرى، فعلى أساس من التوجيه التربوى السليم، وحسن اختيار الدراسة المناسبة يتم توجيه الطالب فيما بعد نحو المهنة المناسبة، وبذلك يصبح التوجيه المهنى امتدادًا للتوجيه التعليمى.

والتوجيه التربوى والإرشاد النفسى هو مساعدة الطالب وإرشاده وتوجيه النصح إليه لاختيار الدراسة التى تناسبه، وترجع أهميته فى أنه: يساعد الفرد على معرفة قدراته واستعداداته وميوله معرفة علمية وموضوعية، وكذلك معرفة متطلبات الدراسة التى يرغب فى الالتحاق بها، والقدرات اللازمة للنجاح والتفوق فيها (٤٧).

ويلعب التوجيه والإرشاد دورًا أساسيًا فى عمليات تقويم المستويات النوعية للطلاب وتحديد قدراتهم وإمكانياتهم بالشكل الذى يسمح بتوجيههم الجهة المناسبة (فى مرحلة ما بعد التعليم الثانوى)، كما يهدف الإرشاد النفسى إلى التعرف على الطلاب الموهوبين، وكذلك الضعفاء منهم دراسيًا والعمل على توجيههم من خلال بناء نظام دقيق للاختبارات النفسية تتضمن اختبارات الذكاء وقياس الاستعدادات والاتجاهات والميول والسمات الشخصية، كما تتضمن الاختبارات التشخيصية لقياس مستوى أداء الطالب فى المواد

الدراسية المختلفة والتعرف على مشاكل التعلم التى تواجهه، كما أن التوجيه السليم يساعد على حسن استغلال طاقات الطلاب وقدراتهم ومواهبهم، مما يؤدى إلى تنمية هذه القدرات وتلك المواهب.

وينقسم التوجيه فى مدارس التعليم الثانوى إلى شقين أحدهما للإرشاد النفسى والآخر للتوجيه المهنى، فيقوم الإرشاد النفسى ببناء علاقات قوية بين المدرسة والمتعلم وأسرته ليقف الطالب على نواحي قوته وضعفه، وتتعرف الأسرة على مشكلات المتعلم وتساهم فى حلها، ويجدر أن نؤكد على أن البرامج الناجحة للإرشاد النفسى تساعد المتعلم على تكوين اتجاهات إيجابية نحو التعلم وتزيد من إحساسه بذاته وقدرته على الإنجاز، بينما يقوم التوجيه المهنى بإسداء النصح والإرشاد إلى الطلبة نحو اختيار العمل أو الدراسة المناسبين لهم (٤٨)، وهو يعنى مساعدة الفرد على اختيار المهنة التى تناسبه، على أن يعد نفسه للعمل بها، ويحقق فيها التقدم والارتقاء الوظيفى، مع شعوره بالرضا عنها، ويتطلب التوجيه المهنى توافر اختبارات مهنية ومقاييس شخصية توجه الطلاب حسب قدراتهم وميولهم وأنماط شخصياتهم، ويكون ذلك بالطبع عن طريق عملية الإرشاد والتوجيه التى يقوم بها المرشد النفسى أو الأخصائى الاجتماعى أو أخصائى التوجيه الأكاديمى أو المهنى.

٢- تنويع المواد التعليمية:

يعد تنوع المواد التعليمية من متطلبات تنفيذ النظام الجديد، فلا يجب أن نكتفى بالكتاب المدرسى فقط كمصدر من مصادر التعلم بل إن هناك مجموعة من المواد التعليمية يجب الاستعانة بها فى تنفيذ النظام الجديد، مثل:

- المواد التعليمية المطبوعة: متمثلة في الكتب والمراجع، والموسوعات، والأطالس، والدوريات، والمعاجم والنشرات.
- المواد التعليمية غير المطبوعة مثل: الشفافيات، وبرامج الكمبيوتر، وبرامج الفيديو، والشرائح، والأشرطة الصوتية، والأفلام، والحقائب التعليمية (٤٩).
- المصادر التكنولوجية مثل: أجهزة الكمبيوتر، وأجهزة التليفزيون، والفيديو، وأجهزة التسجيل والمعامل اللغوية.
- المصادر التي تعتمد على أنشطة الطلاب مثل: الخرائط، المسابقات، الأنشطة اللاصفية.

هذا بالإضافة إلى معامل اللغات، ومعامل العلوم المتطورة، ومعامل الوسائط المتعددة (٥٠)، والكمبيوتر التعليمي.

٤- تعظيم فرص التعلم الذاتي:

أحد متطلبات تنفيذ نظام الاختيار الحر للطلاب، وتأكيدًا على حرية المتعلم وحقه في التعليم هو "التعلم الذاتي"، والذي تتفق تعريفاته كلها على أن المتعلم هو محور العملية التعليمية، كما أنه يقوم بتعليم نفسه بنفسه ويختار طريقة دراسته، ويتقدم فيها وفقًا لقدرته وسرعته الذاتية، والتعلم الذاتي هو: النشاط التعلمي الذي يقوم به المتعلم مدفوعًا برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته مستجيبًا لميوله واهتماماته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها (٥١). لذا فالمتعلم هو الذي يختار أسلوب التعلم الذي يتيح توظيف مهاراته بفاعلية عالية، وهو المسئول عن تعلمه وعن النتائج والقرارات التي يتخذها.

ويعتبر التعلم الذاتي أسلوب التعلم الأفضل – من وجهة نظر علماء النفس والتربية – لأنه يحقق لكل متعلم تعلمًا يتناسب مع قدراته وسرعته الذاتية في التعلم، ويعتمد على

دافعيته للتعلم. كما يُمكِّن المتعلم من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه مدى الحياة، وأن يأخذ المتعلم دورًا إيجابيًا ونشيطًا فى التعلم. كما أن التعلم الذاتى يعد الطلاب للمستقبل ويعودهم تحمل مسئولية تعلمهم بأنفسهم، ولكى يمكن تطبيق نظام الاختيار الحر يجب أن نستثير دافعية المتعلم ونشجعه على التعلم الذاتى عن طريق:

أ - **الأنشطة التعليمية:**

- يتم اختيار الأنشطة التعليمية بناء على اهتمامات، واحتياجات المتعلم.
- تكون الأنشطة مفتوحة ومتنوعة ومتعددة بتعدد مصادر التعلم.
- أن تنمى الأنشطة والمهام مهارات البحث وحل المشكلات لدى المتعلم.

ب- **تنظيم وإدارة الفصل:**

- توفير مصادر متعددة للتعلم.
- توفير الوقت اللازم لإتمام أنشطة المتعلم الفردية.
- أن تكون أهداف التعلم واضحة بالنسبة للمتعلم.

وهناك عدة أنماط للتعلم الذاتى التى يمكن للمتعلم أن يستخدمها بنفسه منها (٥٢):

- التعلم الذاتى المبرمج: وفيه يقوم المتعلم بنفسه باكتساب قدر من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم من خلال وسائط وتقنيات التعلم، وتتيح هذه البرامج الفرص أمام كل متعلم لأن يسير وفقًا لسرعته الذاتية مع توافر تغذية راجعة مستمرة وتقديم التعزيز المناسب لزيادة الدافعية.
- التعلم الذاتى بالحاسب الآلى: يعد الحاسوب مثاليًا للتعلم الذاتى، يراعى الفروق الفردية، والسرعة الذاتية للمتعلم، وتوجد برامج كثيرة متخصصة لإرشاد المتعلم.

- التعلم الذاتى بالحقائب والرزم التعليمية: الحقيبة التعليمية برنامج محكم التنظيم، يقترح مجموعة من الأنشطة والبدائل التعليمية التى تساعد فى تحقيق أهداف محددة، معتمدة على مبادئ التعلم الذاتى، والذى يُمكّن المتعلم من التفاعل مع المادة حسب قدرته باتباع مسار معين فى التعلم.

٥- استخدام التعلم عن بعد:

يعتبر "التعلم عن بُعد" إحدى صور التعلم الذاتى، حيث يقوم على عدم اشتراط الوجود المتزامن للمتعلم مع المعلم فى الموقع نفسه، ومفهوم التعلم عن بعد يعنى استخدام وسائل الصوت والصورة كشرائط الكاسيت والفيديو كاسيت فى التعلم بدون الحاجة لحضور محاضرات أو التواجد فى مكان الدراسة، ويتم الآن باستخدام الإنترنت on – Line لمتابعة البرامج والدراسة (٥٣).

وهناك عدة وسائل تستخدم للتعلم عن بعد مثل: البرامج الصوتية – برامج لعرض أفلام فيديو تعليمية – قواعد البيانات – البريد الإلكترونى لاستقبال خطوات الدراسة والمنهج من الجهة التى تقوم بمراسلتها.

ومن مميزات التعلم عن بُعد (٥٤):

- أنه لن تكون هناك حاجة لاختيار كتاب مدرسى بعينه، مع توفير مجموعة متنوعة من الكتب المتاحة من خلال الاتصال المباشر وغير المباشر، حيث إن شبكة الإنترنت تتيح كمًا هائلاً من المعلومات.
- تقليل النفقات الدراسية بشكل كبير من حيث حجم ونوعية الموارد التعليمية لعدم الحاجة إلى المتطلبات التى تكلف نفقات كثيرة مثل المكتبات الكبيرة وتكلفة المواد المطبوعة والدوريات العلمية التى تحتاج لتحديث باستمرار.

- الكتب الإلكترونية يسهل تحديثها ومراجعتها، بينما تبلى المواد الورقية والمطبوعة بمرور الزمن وتصبح بعد وقت ما عديمة الفائدة.
- تحرير التعليم من قيود الزمان والمكان للدارسين الذين لا يستطيعون الالتحاق بالتعليم النظامى.
- تعزيز عملية التعلم وتحسين المستوى التحصيلى للطلاب.
- الاستفادة القصوى من الطاقات التعليمية المؤهلة ليستفيد منها عدد غير محدود من الدارسين عبر التكنولوجيا الحديثة للاتصالات والمعلومات.

٦- تعديل نظم الامتحانات وإيجاد بدائل متاحة:

يعتبر تعديل نظم الامتحانات وتطويرها جزءًا من عملية تطوير التعليم ومطلبًا مهمًا من متطلبات تحقيق نظام الاختيار الحر للمقررات؛ فالامتحانات الحالية تقيس فقط التحصيل المعرفى والقدرة على الحفظ والاستظهار؛ لذا كان من الضرورى تعدد وسائل وطرق التقويم وعدم التركيز على الامتحان فقط، كذلك يجب إيجاد بدائل أخرى لنظم الامتحانات التقليدية لما بها من سلبيات مثل الغش والتوتر والدروس الخصوصية، وتلك البدائل منها:

- التقويم الشامل التراكمى (٥٥): وهو تقويم أعمال الطالب ككل بالإضافة إلى التحصيل المعرفى، حيث يكون هناك تقييم لأعمال الطالب المتمثلة فى الأنشطة الطلابية المختلفة كالمشاريع والواجبات المنزلية والمناقشات والمساهمات الأخرى للطالب، هذا بالإضافة إلى رصد وتقييم تفاعل الطالب داخل الفصل مع معلمه وزملائه وممارساته التعليمية والأنشطة الصفية واللاصفية أى داخل وخارج الصف، وملاحظات المعلم وفق آليات وطرق علمية، حيث يعطى المعلم على تلك

الأعمال نسبة من درجات كل مادة دراسية، أما النسبة المتبقية فتكون للاختبارات القصيرة التى يتم إجراؤها للتأكد من المستوى التحصيلى للطالب، وبذلك يقيس التقويم التراكمى المستمر تحصيل الطالب الدراسى والعلمى بأكثر من وسيلة دون الاعتماد على الاختبارات التحصيلية فقط.

- استخدام ملف الإنجاز (البورتفليو) [٥٦] وهو أداة تربوية مهمة لتشكيل وتجديد عمليات التعليم والتعلم وتقويم أداء المتعلم من خلال وثائق وأدلة مكتوبة ومصورة ومسجلة وواقعية عن خبرات وأنشطة ومهارات ومشاركات المتعلمين.
- التقويم باستخدام الاختبارات المقننة وفق المعايير القومية للتعليم.
- الاشتراك فى الاختبارات الدولية مثل الاختبار الدولى فى الرياضيات والعلوم (Trends in International Mathematics & Science Study) TIMSS واختبار برنامج التقويم الدولى للطلاب (Program for International Student Assessment) (PISA).[٥٧]

٧- تحرير كفايات خريج المدرسة الثانوية:

من المتطلبات المهمة أيضًا لتحقيق نظام الاختيار الحر للمقررات فى التعليم الثانوى أن نحدد كفايات خريج المدرسة الثانوية لكى يتمكن من التعامل مع متطلبات المستقبل وتحدياته، وهذه الكفايات والمهارات التى يجب أن يمتلكها الطالب هى:

- القدرة على مواصلة التعليم الجامعى.
- القدرة على الانخراط فى سوق العمل بعد تدريب سريع.
- القدرة على تغيير المسار المهنى وفق المتغيرات المتسارعة فى سوق العمل.

- أن يكون لدى المتعلم بنية معرفية أساسية ليصبح قادرًا على التعلم الذاتى والتعلم المستمر.
- التمكن من استخدام اللغة العربية وإتقان مهاراتها واستخدام لغة أجنبية واحدة على الأقل.
- اتباع الخريج الأسلوب العلمى فى التفكير واستخدام التفكير الناقد والابتكارى.
- المحافظة على الهوية الدينية والوطنية والثقافية محصنًا ضد تأثيرات العولمة والغزو الثقافى (٥٨).
- القدرة على ممارسة المواطنة المستنيرة والحوار والتسامح وقبول الآخر.
- القدرة على التعامل مع المتغيرات العلمية والتكنولوجية والحياتية كاستخدام الحاسب الآلى والتقنيات الحديثة فى مختلف جوانب الحياة.
- القدرة على التعلم والعمل فى فرق وجماعات.
- القدرة على ضبط النفس وتحمل المسئولية والالتزام بالمبادئ الأخلاقية.
- أن يمارس المتعلم المهارات الأساسية اللازمة لحياته اليومية.
- أن يتعامل مع البيئة بشكل فعال.

أن يجيد المتعلم كفايات التعامل مع المعلومات بما يتناسب مع مرحلته العمرية، فيكون لديه القدرة على جمع البيانات والمعلومات وتحليلها وتصنيفها.

٨- إلغاء التشعيب:

التشعيب: هو تقسيم التخصص فى التعليم الثانوى إلى دراسة علمية ودراسة أدبية. وهو تفريع التعليم بهدف إيجاد تخصصات تتيح صيغًا جديدة للتعليم تساعد على تلبية حاجات المتعلمين واهتماماتهم(٥٩)، مما يتيح الفرصة أمام الطالب كى يختار التخصص

الذى يناسب قدراته ورغباته بما يخدم تطلعاته المستقبلية، ولقد أدى نظام التشعيب إلى عدد من السلبيات منها:

- عدم تكوين قاعدة ثقافية عريضة بين الطلاب، فانحسر الجذع الثقافى المشترك فى عام واحد من المدرسة الثانوية (الصف الأول الثانوى).
- اختيار مهنى مبكر قبل أن يكتمل لدى الطالب وعى مهنى صحيح.
- اتجاه الطلاب إلى الدراسة الأدبية والعزوف عن الشعب العلمية بشقيها (العلوم والرياضيات) حيث وصل نسبة خريجى الشعبة الأدبية إلى (٧٠%) من إجمالى طلاب الثانوية العامة عام ٢٠٠٦، بينما طلاب الشعبة العلمية بشقيها أقل من (٣٠%) من إجمالى الطلاب.

ويحقق إلغاء نظام التشعيب بناء جذع مشترك من المواد الدراسية لجميع التخصصات فى المرحلة الثانوية يدرسه جميع الطلاب بنسبة (٥٠%)، مع الاهتمام بالعلوم والتكنولوجيا واللغات الأجنبية، واللغة العربية، والتربية الوطنية، والفنون، والأنشطة الاجتماعية حتى تساعد على تحقيق التكامل بين كل أنواع التعليم الثانوى مهما اختلفت تخصصاته.

٩- إلغاء التنويع:

يقصد به إلغاء تنويع التعليم الثانوى إلى تعليم عام وتعليم فنى، وهو نوع من التخصص المهنى المبكر والبعد عن مسار التعليم العالى منذ الصف الأول الثانوى؛ مما يؤدى إلى عدم إتقان المهارات الأساسية. كما يؤدى إلى عدة سلبيات من أهمها [٦٠]:

- التركيز على إعداد الطلاب لمواصلة التعليم الجامعى، وليس للانخراط فى الحياة العملية أو إعدادهم لسوق العمل.

- عدم تكافؤ الفرص بين خريجى الثانوى العام والمدارس الثانوية الفنيـة؛ حيـث لا يُسمح بالالتحاق بالجامعة أو بالمعاهد العليا إلا للحاصلين علـى مجمـوع (٧٥%) فأكثر من خريجى الثانوى الفنى، على ألا تزيد نسبة المقبولين عن (٥%) فقط مـن إجمالى المقبولين فى الكليات أو المعاهد العليا، بينما خريجو الثانوى العام يمكـنهم الالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا للحاصلين على (٥٠%) فأكثر.
- مخرجات التعليم الفنى لا تصلح لأى نوع من الدراسة فى مؤسسات التعليم العـالى (الجامعى أو التقنى)، وذلك بسبب ضعف خلفيتها الثقافية وضعف تكوينها فى العلوم والرياضيات وتقنيات المعلومات والاتصالات.
- صعوبة التحويل من أى نوع من التعليم الثانوى إلى نوع آخر منه حيث إن طالـب الثانوى العام لا يمكنه التحويل إلى التعليم الفنى إلا بقرار وزارى، كما إنه لا يمكن لطالب التعليم الفنى التحويل إلى الثانوى العام، كذلك لا يمكن تحويل طالب من أحد أنواع التعليم الفنى إلى ثانوى فنى آخر. فعن طريق إلغاء التنويع، يصبح التركيـز على إعداد الطلاب للتعليم الجامعى والتأهيل لـسوق العمـل، وكـذلك تزويـدهم بالمهارات العملية.

١٠- إدخال الوسائل التعليمية المتعددة الوسائط:

تحتل التكنولوجيا الصدارة فى المجتمعات التى يصبح فيها المـتعلم قـادرًا علـى الحصول على المعلومات التى يحتاجها فى أسرع وقت وبأقل مجهـود، وتـستخدم هـذه المجتمعات نوعًا من التعليم يُطلق عليه التعليم الإلكترونى وهو ذلك النوع من التعليم الذى يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية فى الاتصال واسـتقبال المعلومـات واكتـساب المهارات.

وتعتمد تقنية الوسائط المتعددة على استخدام التسجيلات السمعية والبصرية والأقراص المرنة أو المدمجة والهاتف والبث الإذاعي أو التليفزيوني (٦١)، ويستخدم الطلاب هذه الوسائط من خلال مراكز ومناهل المعرفة بالمدرسة، والتي تتوافر بها الوسائل التعليمية التالية:

- "الحاسب الآلي": وهو آلة تعليمية متكاملة تستطيع التحكم في سلوك المتعلم في كل خطوات التعلم بواسطة البرنامج التعليمي الذي يزود به الحاسب الآلي، وكل أجهزة الحاسب الموجودة في تلك المصادر مزودة بالإنترنت.
- "الإنترنت": هو مجموعة من الحواسيب المنتشرة عبر العالم والمرتبطة من خلال شبكات محلية وشبكات واسعة موزعة في العالم بهدف نقل البيانات على الشبكة، ولذلك أطلق على "الإنترنت" شبكة الشبكات (٦٢).
- "الفيديو التفاعلي": هو عبارة عن مزج الحاسب الآلي والفيديو، سواء أجهزة الفيديو التي تستخدم كاسيت، أو التي تستخدم ديسك، وهو يعتبر وسيلة فعالة وحيوية، خاصة في التعلم الفردي لأنه يراعي الفروق الفردية للمتعلم من حيث مستوى المعلومات والسرعة في عرضها.

وتتضح أهمية الفيديو التفاعلي في تحقيق الآتي (٦٣):

- إثارة اهتمام الطلاب تجاه التعلم.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- إشباع وتنمية ميول الطلاب المعرفية.
- تفعيل النشاط الذاتي والتطبيق العملي لدى الطلاب.
- وتلك هي الأهداف التي يسعى نظام الاختيار الحر إلى تحقيقها.



المصادر العربية والأجنبية

١) ج.م.ع، وزارة التربية والتعليم، وزارة التعليم العالى: المؤتمر القومى لتطوير التعليم الثانوى، وسياسات القبول بالتعليم العالى، الجزء الثالث، القاهرة، مايو ٢٠٠٨، ص ٣٦.

٢) المرجع السابق، الجزء الأول، ص ٧٤.

٣) ج.م.ع، وزارة التربية والتعليم، الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر، نحو نقله نوعية فى التعليم، القاهرة، ٢٠٠٧، ص ٤.

٤) عزت عبد الموجود: تنويع التعليم الثانوى فى دول الخليج – ترف أم ضرورة. مجلة مستقبل التربية العربية، العدد الثالث والعشرين، القاهرة، أكتوبر، ٢٠٠١.

٥) المجلس الأعلي للجامعات. تقرير اللجنة المشكلة من المجلس الأعلي للجامعات حول دراسة ظاهرة عدم إقبال الطلاب الملتحقين بالثانوية العامة على القسم العلمى. القاهرة، ٢٠٠٣، ص٣.

٦) دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم والشباب: مشروع تطوير التعليم الثانوى العام، أبريل ٢٠٠٠، ص ١٦.

٧) عزت عبد الموجود: تطوير التعليم الثانوى لخدمة أغراض التنمية فى دول الخليج العربية "دعوة للحوار"، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ٢٠٠١، ص ٢٧.

8) Kenneth J. Tewel (1990) New Schools for a New Century, A Leader's Guide to High School Reform, St. Luice Press, Florida, U.S.A.Pp.20-24.

9) Pratt, D. (1994): Curriculum Planning, a hand book for professionals. Harcourt Brace College publishers, New York. p.185.

10) Carl R. Rogers & H. Jerome Freiberg (1994): Freedom to learn. 3rd ed. Prentice Hall.

11) See:

Elective System in USA

Ferrer-Caza, Emilio; Weiss Maureen R.: Cross-Validation of a Model of Intrinsic Motivation with students Enrolled in High School Elective Courses. The Journal of Experimental Education V.71, no.1, fall 2002. P 41-65.

Elective System in Canada:

http:// www.edu.gov.on.ca/eng/document/curriculum Secondary /oss/oss.pdf.

Elective System in England:

Electives: Once more to the defense. English Journal V.89, no. 6, July 2000. P 22-26.

Chavanu, Bahari: Electives and the Twenty –First Century. English Journal V. 89, no.6. July 2000. P 22-24.

Education in Germany: Wikipedia encyclopedia, Wikimedia Foundation, Inc., Jan. 2009.

Retrieved from httep:// en.wikipedia.org./wiki/

Secondary Education, Australia.

http://aei.gov.au/AEI/CEP/Australia/Educationsystem/school/secondary/Default.htm.

Heyneman, Stephen P.: Educational Choice in Eastern Europe and the former Soviet Union: A Review Essay Education Economics, V.5, no.3, p333-339, Dec. 1997.

١٢) انظر:

- دولة الكويت: مجلس الأمة: نظام المقررات الدراسية فى التعليم الثانوى، المؤتمر التربوى السنوي الرابع. الكويت.

http: // www. Education.gov.bh/conferences/con 17/Prev.htm.

- دولة الكويت، وزارة التربية: اللائحة الأساسية لنظام المقررات، مكتب التنسيق، مراقبة شئون نظام المقرات، ١٩٨٩.

- المملكة العربية السعودية: وزارة التربية والتعليم. إدارة التعليم الثانوى: تجربة المملكه العربية السعودية (مشروع التعليم الثانوى- نظام المقررات) ديسمبر ٢٠٠٧.على موقع الوزارة: www.hs.gov.Sa.com

١٣) الموسوعة الحرة، ويكيبيديا، مؤسسة ويكيميديا، ديسمبر ٢٠٠٧، مستلة من الإنترنت على: http://ar.wikipedia.org/wiki

١٤) عزت عبد الموجود: تنويع التعليم الثانوى، الرأى والرأى الآخر، مجلة مركز البحوث التربوية، السنة الرابعة،العدد الثامن،جامعة قطر. يوليو ١٩٩٥.

١٥) نص الإعلان العالمى لحقوق الإنسان الصادر فى ١٠ ديسمبر ١٩٤٨، المادة (٢٦) على الموقع:

http://www.bibalex.org/ARF/ar/Imp Docs/WHRS.htm

١٦) جامعة منيسوتا، مكتبة حقوق الإنسان: "الحق في التعليم" المادة (١٣)، اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، الدورة الحادية والعشرين، ١٩٩٩.

http://www.1.umn.edu/humanrts/arabic/cescr-gc.13.htm 1.

١٧) حامد عمار: الحق في التعليم، أسسه وسياقاته، وإشكالياته في: الحق في التعليم، رؤى وتوجهات، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية مع مكتب اليونسكو الإقليمي، القاهرة، ٢٠٠٨، ص ٧.

18) Mash, S. David: Libraries, Books and Academic Freedom. Journal of Academe V.89, no.3, May/June 2003, Pp. 50-54.

19) Gati, I., Krausz, M. & Osipow, S. H. (1996): A Taxonomy of difficulties in career decision making. Journal of counseling psychology. Vol.43 p.p. 510-526.

20) Quadrel, M.J., Fischhoff, B., & Davis, W. (1993): Adolescent vulnerability. American psychologist, N. 48, p.p. 102-106.

21) Erwin, Jonathan C. (2003): Giving Students What They Need Educational Leadership V61, no1, P.19-23.

22) Carl R. Rogers & H, Jerome Freiberg: Freedom to learn, Ibid.

23) Pratt, D. (1994): Curriculum Planning. P. 310.

٢٤) جاد الله أبو المكارم: الميول النفسية والتحصيل الدراسي فى الرياضيات، الملتقى المصرى للإبداع والتنمية، سلسلة البحوث والدراسات التربوية والنفسية، الكتاب الثانى، الإسكندرية ١٩٩٨، ص ٢٥.

25) Gale, Trevor & Densmore, Kathleen; Just schooling Exploration in the cultural politics of Teaching, Buckingham, open university press, 2000.

26) Petri, H. & Govern, J. (2004): Motivation. Theory, Research and Application. Thomson – wadsworth, Australia.

27) Wang, Ying; Peng Huamao; Huang, Ronghuai; Hou,Yanhua;wang, Jinging (2008): Characteristics of Distance Learners:Research on Relationships of Learning Motivation. Learning Strategy, Self Efficancy,Attribution and Learning Results..Open Learning ,V. 23, N. 1 P17-28 Feb.2008

٢٨) عز الدين عطية: تطور مفهوم دافعية الإنجاز فى ضوء نظرية الإعزاء، وتحليل الإدراك الذاتى للقدرة والجهد وصعوبة العمل، مجلة علم النفس، العدد (٣٨)، السنة العاشرة، القاهرة، ١٩٩٦، ص ٩٣.

29) Glasser, W. (1998): Choice Theory , Harper Collins, New York, USA.

30) Gerald Starka A. (2000): Conditions Promoting Self-directed Learning at the workplace. Paper presented at the annual meeting of the American educational Research Association, New Orleans, L.A. ,USA.

31) Carnie, Fiona, Ed.; Tasker, Mary, Ed.: Freeing Education: Steps towards Real Choice and Diversity in Schools. N/A, 1996.

32) Lyengar, S. and Lepper, M. R. (1999): Rethinking the values of Choice: A cultural perspective on Intrinsic Motivation. Journal of personality and Social Psychology, 76, p349-366.

33) Donald Winkler (2008): Linking Education with the labor Market. The world Bank Institute, Washington, D.C. USA.

٣٤) سعيد جميل: تهيئة طلاب التعليم الثانوى العام لعالم العمل، دراسة استكشافية فى ضوء بعض الخبرات الأجنبية، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٥، ص ١٣.

35) Danielle Carbonneau (2008): Preparing Youth for Employment School to work transitions, World Bank institute, Washington D.C. , USA.

36) David Peck (2004): careers Services, History, Policy and practice in the United kingdom, Routledge Falmer, London. Pp 39-40.

37) Fares, Jean; Montenegro, Claudia ; Orazem, Peter (2007): "How are youth faring in the Labor Market? Evidence from around the world, World Bank Institute.

٣٨) جاك ديلور وآخرون: التعلم ذلك الكنز المكنون، تقرير قدمته إلى اليونسكو اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادى والعشرين. اليونسكو، باريس، ١٩٩٦، ص ٨٦.

39) Foskett Nicholas and Jane Hemsley-Brown: Choosing Futures, Young People's decision-making in Education, Training and Careers markets, Routledge Falmer, New York, 2001, p. 223-224.

٤٠) سعود ناصر الكثيرى: آراء وإتجاهات طلاب وطالبات الصف الأول الثـانوى بمدينـة الرياض حول تجربة منهج التعليم الثانوى الجديد (١٤٢٦هـ). المؤتمر العلمى السنوى السادس للمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة،٩-١٠ يوليو ٢٠٠٥.

٤١) المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم، وكالـة التطـوير التربـوى، الإدارة العامة للبحوث: واقع تطبيق تجربة التعليم الثانوى العام نظام المقررات فـي المـدارس الثانوية العامة المطبقة للتجربة علي مستوى المملكة العربية السعوديه."دراسه مسحية". إعداد هيا الشامخ وآخرون عام ٢٠٠٧.

٤٢) مريم المهنا: دراسة مقارنة بين نظامى الفصلين ونظام المقررات فى الكويت. جامعـة الكويت أبريل ٢٠٠٠.

موقع مجلس الأمة: www. Majlesalamah.com

٤٣) وزارة التربية – الكويت: التقرير الختامى لأعمال اللجنة الرئيسة لتقويم نظام المقررات بالتعليم الثانوى فى الكويت ١٩٨٩.

٤٤) هيا الشامخ: "دراسه مسحية" مرجع سابق.

٤٥) جامعة الكويت، عمادة القبول والتسجيل. مجلس الأمة. الكويت ١٩٩٦.

٤٦) محمد عزت عبد الموجود: تطوير التعليم الثانوى لخدمة أغراض التنمية. مرجع سابق، ص ص ٧٥-٧٧.

47) Hiebert, Bryan: Raising the Profile of Career Guidance Educational and Vocational Guidance Practitioner International Journal for Educational and Vocational Guidance, V9, n 1, P. 3-14 Mar.2009.

48) Ryan, Paul (March 2001): The school- to - work transition: A cross-National perspective. Journal of Economic Literature. Vol. XXXIX. PP. 34-92

٤٩) فهيم مصطفى: مهارات التفكير فى مراحل التعليم العام- رياض الأطفال - الإبتدائى- الإعدادى- الثانوى- رؤية مستقبلية للتعليم فى الوطن العربى، دار الفكر العربى، ٢٠٠٢.

50) Plack, Joanna Mariam (2002): Teacher-Student relationships. An Examination of digital multimedia teaching and learning, Ph.D., University of Toronto, Canada.

٥١) أحمد المغربى: التعلم الذاتى المستقل، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٧، ص ٣١.

52) James, B. and Joe, K. (2001). Analysis of the use of Learning resources and self-directed learning by Secondary Pennsylvania Business educators, Delta-Pi Epsilon Journal, V 43, No. 3, p. 23-36.

53) Becker, Lucinda (2004): How to manage your Distance and open Learning courses, Macmillan, New York.

54) Conaway, (2001): Close Collaboration for distance Learning, Americans Journal, Vol. 53, Issue 2, p.53.

٥٥) ج.م.ع، وزارة التربية والتعليم، المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى، "ورشة عمل" التقويم الشامل... ماذا بعد ؟، القاهرة، يوليو ٢٠٠٨، ص ٤٤.

56) Imhof, Margarete; Picard, Christin (2009): Views on using Portfolio in Teacher Education. An International Journal of Research and Studies, V.25, No.1, p. 149-154.Jan. 2009.

57) Assessment in secondary schools, the new teacher's guide to monitoring, assessment, recording, reporting and accountability. Open university Press. Packingham, 2002, p. 15.

٥٨) وزارة التربية والتعليم: معايير المدرسة الفعالة فى ضوء المعايير القومية للتعليم، القاهرة، فبراير ٢٠٠٧.

٥٩) فاروق عبده فليه، أحمد عبد الفتاح الذكى: معجم مصطلحات التربية، لفظًا واصطلاحًا. دار الوفاء لدنيا الطباعة، الإسكندرية. ص ١٣٨، (٢٠٠٤).

٦٠) عزت عبد الموجود: تنويع التعليم الثانوى بين الرأى والرأى الآخر، مرجع سابق.

61) Sanjaya Mishra & Ramesh C. Sharma (2005): Interactive Multimedia In Education & Training, Routledge, London,UK.

٦٢) محمد فتحى عبد الهادى: الإنترنت وخدمات المعلومات الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعلم عن بعد. آفاق، مجلة دورية، العدد الرابع عشر، عمان – الأردن، أكتوبر ٢٠٠٢، ص١١.

63) Eugene F. Provenzo (2005): Computers, Curriculum & Culture change, An Introduction for teachers. Lawrence Reform Associates. London.

تحديات إصلاح التعليم العربى
دروس مستفادة من تجربة كوريا الجنوبية



أ. فيصل بوطيبة *

مقدمة:

تخوض البلدان العربية إصلاحات كبيرة فى أنظمتها التعليمة أملاً فى تطويرها وتفعيل دورها المنوط بها. لكن رغم ذلك لا يزال التعليم العربى يراوح مكانه ويظل يتخبط فى همومه ومشكلاته المتشعبة. والواقع أن أى إصلاح للنظام التعليمى تقف أمامه عديد من التحديات التى تفرضها جملة المتغيرات الداخلية والخارجية والتى لا يمكن مطلقاً إغفالها ولا ينبغى القفز عليها.

ولعله من المفيد الوقوف على التجارب الدولية الناجحة – خاصة فى البلدان النامية – التى أثمرت فيها جهود إصلاح التعليم وأدت إلى تحقيق الأهداف التنموية المسطرة، وذلك بغية استخلاص الدروس وإدراك التحديات القائمة.

هدف هذه الورقة البحثية عقد مقارنة بن المنطقة العربية وكوريا الجنوبية بخصوص أداء التعليم وخصائصه، الأمر الذى سيسمح بإدراك أهم التحديات التى تقوم فى وجه خطط إصلاح التعليم العربى، والتى ينبغى مراعاتها كى تستطيع البلدان العربية أن ترتقى بتعليمها وتلتحق بالدول الصاعدة.

تشتمل هذه الورقة على محورين، يتعلق المحور الأول بمقارنة أداء التعليم فى كل من المنطقة العربية وكوريا الجنوبية، أما المحور الثانى فيتطرق إلى خصائص نظام التعليم فى كوريا الجنوبية التى كانت وراء ازدهار التعليم الكورى، والتى تمثل بالنسبة

* قسم الاقتصاد الجامعة الأفريقية بأدار – الجزائر.

للبلدان العربية فى ذات الوقت دروساً وتحديات ينبغى التعامل معها بحـزم كـى يتطـور التعليم العربى وتتحقق طموحات الشعوب العربية.

- مقارنة أداء التعليم فى المنطقة العربية وكوريا الجنوبية:

قبل التطرق لمقارنة أداء التعليم بين المنطقة العربية وكوريا الجنوبيـة – بهـدف فهم الشروط الواجب توافرها لنجاح العملية التعليمية، سنحاول بادئًا ذى بدء عقد مقارنـة عامة بينهما بخصوص الأداء الاقتصادى.

فالمنطقة العربية رغم أنها تضم أثنين وعشرين اقتـصاداً متنوعـاً مـن حيـث الإمكانات الطبيعية، ورغم كونها تضم ما يزيد على ٣٠٠ مليـون نـسمة إلا أن أداءهـا الاقتصادى لا يعبر حقيقة عن كل ذلك. وإذا ما قورنت المنطقة بدولة واحدة من النمـور الآسيوية فقط مثل كوريا الجنوبية – التى يبلغ عدد سكانها زهاء ٥٠ مليون نسمة وتتربـع على مساحة لا تزيد عن مائة ألف كم٢، فإنه يتضح مدى تواضع حجم اقتصاد المنطقة ففى سنة ٢٠٠٤ مثلا بلغ متوسط الدخل الفردى فى المنطقـة العربيـة ٢٨٤٥ دولارًا مقابـل ١٤٢٨٢ دولارًا فى كوريا الجنوبية، مع العلم أن الناتج المحلى لهذه الأخيـرة كـان ٦٢١ مليار دولار و ٨٢٠ مليار دولار للمنطقة العربية.

وبينما كان ترتيب كوريا الجنوبية ١١ على المستوى العالمى، كان ترتيـب أول دولة عربية هى السعودية ٢٦ سنة ٢٠٠٣ مع الأخذ فى الحسبان كون الدولة ذات اقتصاد ريعى وأن السنة المعتبرة، شهدت ارتفاعاً فى أسعار البترول.

وفيما يلى مقارنة بين المنطقة العربية وكوريا الجنوبية فيما يخص أهم مؤشـرات أداء التعليم.

١ - مؤشر معدلات القيد:

يتضح من خلال الجدول (١) أن هناك فجوة زمنية في حدود ٢٥ سنة تفصل المنطقة العربية عن كوريا الجنوبية فيما يتعلق بمعدل القيد بالابتدائى فحتى سنة ١٩٩٥ لم تستطع المنطقة العربية تحقيق ذات المعدل (٨٦,٢%) الذى حققته كوريا الجنوبية سنة ١٩٦٠، ويرى المحللون أن الاستثمار المبكر لهذه الأخيرة فى التعليم الابتدائى يعد أحد أهم العوامل التى تفسر تقدمها الاقتصادى الباهر.

جدول (١)

تطور معدل القيد (١٩٦٠-١٩٩٥).

	كوريا الجنوبية			المنطقة العربية		
	ابتدائى	ثانوى	جامعى	ابتدائى	ثانوى	جامعى
١٩٦٠	٨٦,٢	١٩,٩	٦,٤	–	–	–
١٩٧٠	١٠٠,٧	٢٧,٩	٨,٨	٦٤,٣	٢٠,٢	٤,٣
١٩٩٥	٩٨,٧	٨٩,٩	٥٤,٦	٨٤,٢	٥٥,٥	١٣,٢

المصدر: كوريا الجنوبية

المنطقة العربية (محيا زيتون، التعليم فى الوطن العربى، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ٢٠٠٥، ص٦٤).

٢ - مؤشر متوسط سنوات الدراسة:

عادة ما يعبر عن رأس المال البشرى بمتوسط سنوات الدراسة، ويوضح جدول (٢) اختلاف المنطقة العربية عن كوريا الجنوبية، فبينما بلغ المعدل ٤,٥٤ سنة فى ٢٠٠٠

المنطقة العربية، كانت كوريا الجنوبية قد حققت ٤,٦٨ سنة كمتوسط فى ١٩٧٠، وهو ما تعنى وجود فجوة زمنية قدرها ثلاث عقود تقريبا.

جدول (٢)

متوسط سنوات الدراسة (١٩٦٠-٢٠٠٠)

	١٩٦٠	١٩٦٥	١٩٧٠	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥	١٩٩٠	١٩٩٥	٢٠٠٠
المنطقة العربية	٠,٣٨	٠,٣٩	٠,٧٦	١,٢٦	١,٨٨	٢,٥١	٣,٢٠	٣,٨٨	٤,٥٤
كوريا الجنوبية	٣,٤٠	٤,٣٠	٤,٦٨	٥,٥٥	٦,٦٧	٧,٦٤	٨,٦٣	٩,٤١	٩,٨٠

المصدر: تقرير التنمية الإنسانية العربية ٢٠٠٣، ص١٩٢

٣ - مؤشر معرفة القراءة والكتابة:

فى سنة ١٩٩٩، بلغ مؤشر معرفة القراءة والكتابة (Literacy) قيمة ٩٧,٦% فى كوريا الجنوبية، وهو ما عجز عن تحقيقه أى بلد عربى. ففى سنة ٢٠٠٢، كانت أحسن قيمة هى ٩٠,٩% في الأردن، وكانت أدنى قيمة ٤١,٢% في موريتانيا. بينما بلغت النسبة ٦٨,٩% فى الجزائر و٥٠,٧% فى المغرب.

٤ - مؤشر التنمية البشرية:

باستثناء البلدان الخليجية التى بها مستويات عالية من التنمية البشرية، فإن معظم البلدان العربية تصنف ضمن البلدان ذات المستوى المتوسط من التنمية البشرية، ويشير جدول (٣) إلى المستوى المتقدم الذى بلغته كوريا الجنوبية فى هذا الشأن وذلك بفضل

اهتمامها المبكر بالاستثمار في رأس المال البشرى. كما يوضح الجدول حجم الفجوة بينها وبين المنطقة العربية.

جدول (٣)

تطوير مؤشر التنمية البشرية (١٩٧٥-٢٠٠٠)

	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥	١٩٩٠	١٩٩٥	٢٠٠٠
المنطقة العربية	٠,٥١٩	٠,٥٧٣	٠,٦٠٥	٠,٥٠٩	٠,٦٣٧	٠,٦٥٣
كوريا الجنوبية	٠,٧٠٥	٠,٧٤١	٠,٧٧٩	٠,٨١٧	٠,٨٥٢	٠,٨٧٨

٥ - العائد من التعليم:

بلغ معدل العائد من التعليم فى كوريا الجنوبية ١٠,٦% سنة ١٩٨٦ (Pascharo Poulos, 2002.100) بينما بلغ فى المنطقة العربية- فوق المتوسط- ٧% قبل ذلك بسنة. ففى الجزائر مثلا كان المعدل ٤,٧% والأردن ٢,٩% وتونس ٣,٨% والسعودية ٧,٤%.

٦ - نوعية التعليم:

توجد دلائل عديدة على تناقص كفاءة التعليم الداخلية فى العالم العربى، كما تتجلى فى ارتفاع نسب الرسوب وإعادة الصفوف الدراسية، الأمر الذى يؤدى إلى إنفاق فترات زمنية أطول فى مراحل التعليم المختلفة. إلا أن المشكلة الأخطر تكمن فى مدى جودة التعليم. فعلى الرغم من قلة الدراسات فى هذا الشأن، فإن النتائج المتاحة تشير إلى تردى نوعية التعليم، وقد أكدت الدراسات القليلة على غلبة ثلاث سمات أساسية على ناتج التعليم فى البلدان العربية: تدنى التحصيل المعرفى، ضعف القدرات التحليلية والابتكار واطراد التدهور فيها (تقريرا التنمية البشرية، ٢٠٠٣، ٥٠) وفى دراسة حديثة لـ Altinok

وآخرون (٢٠٠٦) عن نوعية رأس المال البشرى فى أكثر من مئة بلد: تبين مدى تدنى نوعية التعليم فى البلدان العربية مقارنة بكوريا الجنوبية، فبينما بلغ المؤشر العام لنوعية التعليم ٩٦,٣٤% في هذه الأخيرة، لم يتجاوز ٦٧,٣٠% فى الأردن مع كونه بلدا مشهورا بنسق تعليمى جيد، واهتمام مجتمعى شديد. كما لم يتجاوز ٦٤,٨٨% فى الكويت الذى يتميز بين البلدان بوفرة نسبية فى الإنفاق على التعليم. وتزداد الهوة عندما يتعلق الأمر بالمؤشر النوعى فى الرياضيات كما هو موضح فى الجدول التالى:

جدول (٤)

مؤشرات نوعية التعليم في بلدان منتقاة

	المؤشر النوعى فى الرياضيات	المؤشر النوعى فى العلوم	المؤشر النوعى فى القراءة	المؤشر العام لنوعية التعليم
كوريا الجنوبية	٩٤,٤٥	٩٦,٢٤	٩٨,٣٤	٩٦,٣٤
الأردن ..	٥٢,٤٢	٨٢,١٨	–	٦٧,٣٠
الكويت	٦٢,١٥	–	٦٧,٦٠	٦٤,٨٨
تونس	٦٦,١٣	٧٣,٤٢	٦٨,٩٦	٥٩,٥٠

وجدير بالذكر أن مؤشر نوعية التعليم أبلغ تعبير من المؤشرات الكمية سالفة الذكر دون التقليل من أهمية كم التعليم. فعلى سبيل المثال، على الرغم من كون متوسط الدراسة فى المنطقة العربية يمثل نصف المتوسط تقريباً من كوريا الجنوبية إلا أن ذلك لا ينعكس على الأداء الاقتصادى، فمتوسط الدخل الفردى فى هذه الأخيرة يمثل عشرة مرات تقريباً نظيره فى المنطقة العربية، وهذا يعنى عدم تماثل السنة الدراسية الواحدة بينهما.

•• مقارنة خصائص التعليم بين المنطقة العربية وكوريا الجنوبية:

قد تبين إذا مدى التفاوت بين المنطقة العربية وكوريا الجنوبية إزاء أداء التعليم، لذا فإنه يتوجب البحث فى خصائص التعليم لكل منها فى سبيل فهم جذور ذلك التفاوت.

١ — دور الثقافة:

لعل أهم عامل من العوامل غير المدرسية ذات الأثر البالغ فى نجاح التعليم الكورى هو العامل الثقافى. فالتعليم فى كوريا الجنوبية يستمد قوته من الكونفوشيوسية (Confucianism) التى تقوم على الصرامة والمثابرة (Ellinger, et al, 1990,2)، والتى تنظر للتعليم على أنه مفتاح النجاح فى الحاضر والمستقبل كذلك، ووفقاً للمعتقدات الكونفوشية، فإن التنمية من خلال التعليم وغرس الأخلاق فى الإنسان تمثل السبيل إلى بناء المجتمع المثالى. حيث يصبح الإنسان أكثر حكمة من خلال التعلم وأفضل من خلال ممارسة الفضيلة (رشاد، ١٩٩٧، ١٥٤).

فالعامل الثقافى هنا هو سبب حماس (Zeal) المجتمع الكورى واندفاعه نحو التحصيل المعرفى، وهذا يعنى أن ممارسة الكوريين لقيمهم الثقافية هى التى جعلتهم يتفوقون بالرغم من أنها مستمدة من إنسان هو الحكيم كونفوشيوس وليس دين سماوى.

ولما غابت هذه الممارسة الثقافية لدى الشعوب العربية التى يدين أغلب سكانها بالدين الإسلامى، كانت النتيجة تخلف أنظمتهم التعليمية، وبالتالى فشل جهودهم التنموية المتعاقبة، والدين الإسلامى لا يدانيه دين ولا مذهب وضعى فى الحث على القيم الأخلاقية وعلى طلب العلم، فقد كانت أول كلمة من السماء هى "اقرأ". وإذا عدنا للتاريخ، فإن الحضارة الإسلامية التى بلغت ذروة المجد فى العصر العباسى لم تنشأ من فراغ ولم تشيد من عبث، بل كان وراء ذلك كله عدة أسباب، أهمها على الإطلاق نشاط الحركة العلمية والتعليمية.

إذا فالحماس للتعليم فى كوريا الجنوبية ليس سببه أفضلية ثقافية الإنسان الكورى بل إيمانه وحرصه على ممارسة تلك الثقافة.

٢ – التعليم الابتدائى:

يعد تحقيق تعليم ابتدائى شامل أحد الأهداف الثمانية للألفية الإنمائية التى تعهد المجتمع الدولى بإنجازها فى أفق ٢٠١٥، وهذا دليل واضح على أهمية هذه المرحلة التعليمية للأفراد والمجتمعات على حد سواء. وقبل خمسة عقود، استطاعت كوريا الجنوبية أن تتقدم كثيراً فى تحقيق هذا الهدف. فقد أطلقت الحكومة الكورية مخططها السداسي الأول للتعليم الابتدائى الإلزامى سنة ١٩٥٤ وانتهت فى ١٩٥٩ بمعدل التحاق ٩٥,٤%. والواقع أنه شرع فى هذا المخطط سنة ١٩٤٩ لكن تعطل تنفيذه بسبب الحرب الكورية منذ ١٩٥٠، وقد تم تمويله من خلال ضريبة التعليم (Education Tax) سنة ١٩٥٨، وكذا المساعدات الخارجية. وخلال الفترة ١٩٤٨-١٩٥٩ تم تخصيص بين ٦٩ إلى ٨٠% من ميزانية التعليم فقط للتعليم الابتدائى. ولاحقاً شرع فى المخطط الثاني للتعليم الابتدائي الشامل سنة ١٩٦٧ لينتهى فى ١٩٧١. وتم فيه التركيز على المبانى وتحديث المدارس وتوزيع الكتب المدرسية مجانا لكل التلاميذ، ومقابل ذلك كان طلبة التعليم الثانوى والعالى يتحملون نفقات الدراسة.

إن ذلك الاهتمام المبكر بالتعليم الابتدائى هو فى نظر كثير من الاقتصاديين – القوى الدافعة لنمو الاقتصاد الكورى خلال العقود الثلاث الماضية، والذى جعل منه أحد النمور الآسيوية التى توسم عادة بالمعجزة الآسيوية.

وحسب Alain Mingat فإن ثلاثة خصائص رئيسة تميز التعليم الابتدائى الكورى هى التى جعلت منه أهم عامل مساهم فى النمو حتى قبل مساهمة رأس المال المادى، هذه الخصائص هى: الشمولية المجانية وأساساً الجودة (Mingat, 1991,1).

وإذا كانت كوريا الجنوبية قد حققت هذه الأمور الثلاثة منذ زمن طويل، فإن البلدان العربية فى مجملها لم تستطع إلى اليوم تحقيق تعليم ابتدائى شامل ونوعى، وهى فوق ذلك تعانى من عبء التزامها القديم بمجانيته.

فرغم إحراز تقدم فى معدلات القيد إلا أنه حتى ٢٠٠٢ بلغ المعدل المتوسط في المنطقة فقط ٨٤,٧% وهو أقل من المعدل في مجموعة البلدان النامية . وفضلاً عن ذلك ففى منتصف التسعينيات كان ١١ مليون طفل عربي ما بين ٦-١١ سنة أغلبهم إناث مستبعدين من التعليم الابتدائى (الكواز، ٢٠٠٢، ٣-٤).

إلى جانب هذا القصور فى الجانب الكمى فإن التعليم الابتدائى العربى يعانى أيضاً من الرداءة وضعف الأداء، فمن خلال مشروع خاص بقياس جودة التعليم الابتدائى – أشرفت عليه اليونسكو واليونسيف بين عامى ١٩٩٣و ١٩٩٩ – تبين أن التلاميذ العرب فى السنة الرابعة ابتدائى لهم تحصيل متدن كثيراً؛ حيث كانت النتائج ١٠% فى الرياضيات، ١٢% فى اللغة العربية و٢٥% فى المهارات الحياتية (زيتون، ٢٠٠٥، ٩٦).

إضافة لذلك، فالتعليم الابتدائى يعانى من وجود تفاوت فى رياض الأطفال وارتفاع فى معدلات التسرب والرسوب، وهى كلها علامات تؤكد تخلف هذه المرحلة التعليمية الحساسة.

٣ – ربط التعليم بالتنمية:

من أهم عوامل نجاح التجربة الكورية أيضاً قدرة صانعى القرار فى كوريا الجنوبية على الربط بين السياسة التعليمية والسياسة التنموية، وبمعنى أدق الربط بين التخطيط التعليمى والتخطيط الاقتصادى. ذلك تماماً ما يوضحه الجدول التلخيصى التالى:

جدول (٥)

التجربة الكورية فى التخطيط

الفترة	الاقتصاد	التعليم
الستينيات – وسط السبعينيات	١ الإقلاع بداية الستينيات: الصناعات التصديرية كثيفة العمل (النسيج..) ٢ الصناعات الثقيلة والكيماوية فى السبعينيات	١ توسيع وترقية التعليم الابتدائى والمتوسط ٢ التركيز على التعليم التقنى نهاية الستينيات
وسط السبعينيات – الثمانينيات	١ إصلاحات هيكلية منذ السبعينيات (الفولاذ...) ٢ من التقليد إلى الإبداع فى الثمانينيات: الصناعة الالكترونية	١ توسيع وترقية التعليم الثانوى ٢ تعزيز التعليم التقنى ٣ توسيع التعليم العالى
بداية التسعينيات إلى اليوم	١ تحسين المنافسة الوطنية فى بداية التسعينيات ٢ اقتصاد المعرفة منذ منتصف التسعينيات	١ تحسين جودة التعليم ٢ تعزيز التعليم التقنى ٣ توسيع التعليم العالى

Source: Gwang-jo Kim, op-cit, p.31

من الجدول يتبين أن الحكومات المتعاقبة كانت تحدد أولاً الاستراتيجية التنموية المراد تنفيذها، ثم تركز بعد ذلك على المرحلة التعليمية التي من شأنها تحقيق تلك الإستراتيجية، وهذه المنهجية تضمن حدوث توازن فى سوق العمل، والتالى تفادى ظهور فائض من العمالة المتعلمة ممن يحملون شهادات لا يحتاجها الاقتصاد.

كذلك يتضح أن كوريا الجنوبية لم تقم بحرق المراحل فى بنائها الاقتصادى، وهى مسألة جوهرية غفلت عنها عديد من البلدان العربية. كما أن التخطيط التنموى الكورى يتسم بالمرونة والتجاوب إزاء التغيرات الاقتصادية الدولية. وكمثال على ذلك، فى المرحلة الراهنة يركز الكوريون أكثر على التحول صوب اقتصاد المعرفة، والذى بدأ من منتصف التسعينيات. وفى سبيل ذلك قامت وزارة التعليم بإجراء إصلاحات جوهرية من ضمنها المنهج الوطنى السابع (The seventh national curriculum) الذى شرع فيه سنة ١٩٩٧ وهو مشروع يعمل على توافر الخبرات التى يتطلبها الاقتصاد القائم على المعرفة.

بالنسبة للمنطقة العربية، فإن سوء التوافق (Malajustment) مع متطلبات التنمية هو السبب الرئيسى لفشل المؤسسات التعليمية فى البلدان العربية. وفى الواقع، فإن اغلب هذه المؤسسات كانت تحاول تقليد نظيراتها من البلدان المتقدمة دون الأخذ فى الحسبان الحاجات الخاصة. على سبيل الذكر لا الحصر، حوالى ٦٠% من الاطفال العرب يعيشون ويدرسون فى الريف إلا أنهم يتلقون تعليما لا يمت بصلة بحاجة مناطقهم الريفية (Benhadid et al, 2003, 398)

٤ - نسبة التعليم المهنى:

لقد أولت كوريا الجنوبية اهتماما بالغا بالتعليم المهنى اهتمامها المبكر بالتعليم الابتدائى، وذلك تلبية لمتطلبات نهضتها الاقتصادية – خاصة فى مجال الصناعات التحويلية مع نهاية الستينيات.

جدول (٦)

نسبة التعليم المهنى فى التعليم الثانوى

	١٩٨١	١٩٩١	١٩٩٥
الجزائر	١,٤١	٧,٠٤	٥,٥٢
الكويت	٠,٢٣	٠,٦٢	٠,٦٩
تونس	٢٧,٣٤	٦,٥٢	٢,١٦
ليبيا	٥,٤٠	٢٥,٥٠	٣٨,١٨
المنطقة العربية	٧,٣٥	٧,٧١	٩,٣٤
كوريا الجنوبية	٢٠,٥٦	١٨,٠٨	١٨,٦٤

المصدر: تقرر التنمية الإنسانية العربية، ٢٠٠٢

إن التعليم المهنى هو أكثر أنماط التعليم التصاقا بمواطن الإنتاج، وتعطيل تزويدها به بشكل منسجم له انعكاسات خطيرة على اقتصاد البلد. ومشكلة التعليم المهنى الجوهرية فى المنطقة العربية أنه ظل فترة طويلة من الزمن بعيدا عن مواطن الإنتاج. ونتيجة لذلك يعيش التعليم المهنى وينتهى غريبا عن الإنتاج وفنونه. (تقرير التنمية الإنسانية العربية، ٢٠٠٢، ٥٦).

٥- التوزيع النسبى لطلبة التعليم العالي:

نفس الأمر ينطبق على توزيع الطلاب بين تخصصات المرحلة الجامعية. فبينما تتوجه أغلب نسبة من الطلبة الكوريين إلى دراسة العلوم الطبيعية، الهندسة والزراعة، يتوجه نظراؤهم فى كل البلدان العربية إلى التخصص فى القانون والعوم الاجتماعية. وهو

ما يعني غياب إستراتيجية عملية لتحقيق تنمية اقتصادية قوامها الصناعات الحديثة والزراعة والخروج من دائرة التبعية في المجال الصناعي والعمل على تحقيق الأمن الغذائي والانفكاك عن القيد الريعي بالنسبة للبلدان النفطية.

جدول (٧)

التوزيع النسبي لطلبة التعليم العالي (%)

	علوم التربية	العلوم الإنسانية	القانون والعلوم الاجتماعية	العلوم الطبيعية، الهندسة والزراعة	العلوم الطبية
الجزائر	٠	١٣	٢٣	٥٢	١٠
مصر	١٧	١٨	٤٠	١٥	٨
السعودية	٤٧	٢٧	٧	١٤	٤
كوريا	٧	١٨	٢٩	٣٩	٦

المصدر: تقرر التنمية الإنسانية العربية، ٢٠٠٢

٦- المنهج:

يعد المنهج العلمي أهم مجال لمقارنة أداء العملية التعليمية. ذلك أنه من خلاله يمكن معرفة مدى جودة التعليم من عدمها. وكما هو معلوم، فأهمية الجودة في التعليم أبلغ من أهمية التوسع الكمي فيه. ونجاح التعليم الكوري والسياسة التعليمية في كافة المراحل التعليمية حيث ركزت أكثر على جودة مضامين المناهج التعليمية في كافة المراحل التعليمية، حيث تم التركيز على العناصر التالية:

أ. التركيز على التربية الخلقية:

إن ما يميز المنهج في مدارس كوريا الجنوبية على الدول الأخرى التي فشلت بها محاولات التنمية ليس تركيزها على العلوم والتكنولوجيا فحسب، وإنما تركيزها على

التربية الخلقية والانضباط. وبالإضافة إلى كون الميراث الكونفوشيوسى صيغة ثقافية تيسر تنمية التعليم، فهو أيضا يشكل الإطار العام للتربية الخلقية.(رشاد، مرجع سابق، ٢٢٢).

وقد أثمر هذا التركيز على الجانب الأخلاقى– خاصة فى المرحلة الابتدائية – حفظ الخصوصية الثقافية الوطنية وتسخير عناصرها لأغراض التنمية.

فى مقابل ذلك تشهد أنظمة التعليم فى العالم الإسلامى عامة والعربى خاصة أزمة حقيقية، ويرى عبد العزيز عثمان التويجرى أن هذه الأزمة تتجلى فى ازدواجية الشخصية، التى سببها تقسيم التعليم فى نشأته المعاصرة إلى ثلاث مجالات هى التعليم الأدبى، العلمى والدينى (Altwaijri, 2003, 13). فقد أدى ذلك إلى حدوث شرخ فى الفكر والرؤية لدى الأفراد والمجتمع، بل إن فئات كبيرة انسلخت عن هويتها العربية والإسلامية.

ب- التركيز على الإبداع:

خلافا للتعليم العربى الذى لا يزال يركز أكثر على الحفظ والتلقين. فإن التعليم الكورى يجعل من الإبداع والمبادرة الفردية أولوية العملية التعليمية، أى أن التعليم لا يقوم على دور الطالب وتقتصر مهمة الأستاذ فقط على الإشراف والتوجيه.

ج- التركيز على الرياضيات والإنجليزية:

سبقت الإشارة إلى أن الطلبة الكوريين يحصلون على أفضل النتائج فى الامتحانات الدولية فى الرياضيات. والسر فى ذلك هو تركيز القائمين على التخطيط التربوى على هذه المادة الأساسية منذ المرحلة الابتدائية. والأمر نفسه بالنسبة للغة الإنجليزية، "فتعليم الإنكليزية فى المحادثة (English Conversational) يعتبر أولوية الأولويات فى كوريا الجنوبية ... وفى شهر ابريل ٢٠٠٦ تم إطلاق قناة لتعليم الإنكليزية.

وينبع هذا الاهتمام من اعتبار هذه اللغة لغة عالمية ولا يتعارض ذلك مع هدف الوزارة في ترقية الدراسات الكورية داخل نظام التعليم. (Andrew et al, 2007,).

ولعل أفضل مثال على اهتمام الطلبة الكوريين بهاتين المادتين ما توصلت إليه دراسة قام بها باحث أمريكي لمقارنة اهتمام هؤلاء بنظرائهم الأمريكيين (Jokim, opcit, 23). إذ خلص إلى أن الطلبة الأمريكيين بعد الدراسة لهم عدة نشاطات ترفيهية كالرياضة، والموسيقى وغير ذلك. أما أقرانهم الكوريين فيتوجهون بعد الدراسة إلى مدارس مسائية للتقوية في الرياضيات والإنكليزية.

د. الاستفادة من تكنولوجيا الاتصال والمعلومات:

لقد أصبحت تكنولوجيا المعلومات والاتصال جزءا من العملية التعليمية في البلدان المتقدمة. وكوريا الجنوبية تخوض إصلاحات عميقة على هذا المستوى منذ عقد من الزمن، حيث قررت الاندماج فعليا في اقتصاد المعرفة. ومنذ ٢٠٠١ تم وصل ١٠٠٦٤ مدرسة، متوسطة وثانوية بالإنترنت، وتم توزيع أجهزة كومبيوتر على ٣٤٠ ألف أستاذ كوري، كما تم إنشاء تسعة جامعات افتراضي. (I bid,)

كذلك تم في كثير من البلدان العربية وصل مدارس، ثانويات وجامعات بالإنترنت وتم تزويدها بأجهزة كومبيوتر، إلا أن الفرق بينها وبين كوريا الجنوبية، أن هذه الأخيرة جعلت من هذه التكنولوجيا وسيلة مدمجة في البرامج البيداغوجية بينما لا تزال في البلدان العربية على هامش العملية التعليمية، إذا يكتفي بتعليم مبادئ الحاسوب والإنترنت فقط.

٧ - عدد الطلبة لكل أستاذ وأجر الأستاذ:

يبدو أن مؤشر عدد الطلبة لكل أستاذ له دور محدود في المقارنة بين المنطقة العربية وكوريا الجنوبية، حيث يوضح الجدول أدناه عدم وجود فوارق جوهرية بينهما:

جدول (٨)

عدد الطلبة لكل أستاذ فى الابتدائى (٢٠٠٠)

	الجزائر	البحرين	السودان	فلسطين	المنطقة العربى	كوريات الجنوبية
النسبة	٢٨	١٨	٢٧	٣١	٢٣	٣٢,١

Source: www.unesco.org

وقد توصل Eric Hanushek في دراسة له إلى أن تقليل عـــدد التلاميـــذ لكـــل مدرس لا يؤثر على أداء التلميذ فهناك ٨ نتائج ذات معنوية إحصائية لهذا المدخل التعليمى مع عدة مساوئ ولكن بإشارة سالبة، فى حين توجد ٤١ دراسة بدون معنويـــة إحـــصائية (الكواز، مرجع سابق، ٧) لكن مقابل ذلك فإن أجر الأستاذ مرتفع فى كوريـــا الجنوبيـــة، فمثلا يمثل بالنسبة للأستاذ الثانوى ٢٨٥% من المتوسط الفردى سنة ١٩٩٤ (الذى كـــان ٨٠٠٠ دولار).

وهى سياسة مقصودة لأنه لو تم تقليص نسبة عدد التلاميذ إلى الأستاذ ســـيتطلب ذلك مزيدا من التكاليف، وبالتالى فالمحافظة على نسب مرتفعة مقابـــل تخـــصيص تلـــك التكاليف المفترض تخصيصها لتقليص تلك النسبة للزيادة فى أجور الأساتذة سيكون له أثر أكبر على جودة التعليم . (Mingat, op. cit, 1)

٨- مؤشر الإنفاق على التعليم:

يمكن مقارنة دور الإنفاق التعليمى بين المنطقة العربية وكوريا الجنوبية من خلال المؤشرات التفصيلية التالية:

أ . الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج الوطنى:

يتضح من خلال الجدول أدناه أن البلدان العربية تخصص فى المتوسط معدلات أعلى من الإنفاق التعليمى مقارنة بكوريا الجنوبية، وذلك رغم كونه يتميز بالتذبذب المستمر. لكن لا يجب إغفال الدور الحكومى العربى فى ضمان مجانية التعليم وأن تمويل التعليم فى كوريا يتميز بالتنوع و"عندما نأخذ فى الحسبان جميع مصادر التمويل، تبلغ نسبة الناتج الوطنى الإجمالى المخصصة للتعليم ٨,٨ % عام ١٩٦٦ وترتفع إلى ٩,٧ % عام ١٩٧٠" (رشاد، مرجع سابق؛ ص٢٠٥).

جدول (٩)

الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج الوطنى (%)

	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥	١٩٩٠
المنطقة العربية	٥,٩	٤,٥	٦,٦	٦,١
كوريا الجنوبية	٢,٢	٣,٧	٤,٩	٣,٦

المصدر : محمد مصطفى الأسعد، التنمية ورسالة الجامعة فى الألف الثالث، ط١، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع لا، بيروت،٢٠٠٠،ص٢١٣.

- عبد الناصر محمد رشاد، مرجع سابق، ص ٢٠٥-٢٠٨.

ب. الإنفاق على التعليم كنسبة من الإنفاق الحكومى:

يبين الجدول التالى تفوق كوريا الجنوبية فى تخصيص إنفاقها الحكومى على التعليم مقارنة بالمنطقة العربية، مع العلم أن الإنفاق العسكرى يزاحم بقوة الإنفاق التعليمى فى كوريا الجنوبية. فقد بلغ سنتى ١٩٨٠و١٩٨٥ و١٩٩٤ فقط ١٢,٥% و٧,٦% على

التوالى (تقرير التنمية البشرية، ١٩٩٩). وارتفاع معدلات الإنفاق العسكرى فى كوريا الجنوبية ليس خيارا وإنما ضرورة أملتها ظروف التوتر القائم مع الجارة كوريا الشمالية.

جدول (١٠)

الإنفاق على التعليم كنسبة من الإنفاق الحكومى (%)

	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٧	١٩٩٠
المنطقة العربية	١١,٨	١١,٤	١٣,٧	١٧,١
كوريا الجنوبية	١٤,٣	١٨,٩	٢٠,٧	٢٢,٤

المصدر : محمد مصطفى الأسعد، مرجع سابق، ص٢١٣

- عبد الناصر محمد رشاد، مرجع سابق، ص ٢٠٥-٢٠٨ .

جـ. الإنفاق على كل طالب:

يعد هذا المؤشر الوحدوى أيضا أحد مؤشرات الإنفاق التعليمى، وهو يعكس بدقة أهمية ذلك الإنفاق. فبالنسبة للمنطقة العربية، يعتبر المؤشر متواضعًا مقارنة بنظيره فى كوريا الجنوبية، إلا أنه بشكل عام جيد إذا ما قورن بمناطق أخرى من العالم.

جدول (١١)

الإنفاق على كل طالب (دولار، ١٩٩٧)

كوريا الجنوبية	المنطقة العربية	جنوب أسيا	أمريكا اللاتينية	البلدان النامية
٨١٦	٥٨٤	٦٤	٤٦٥	١٩٤

المصدر : محيا زيتون، مرجع سابق، ص ٧٨.

خلاصة لما تقدم، فإن الإنفاق على التعليم فى كوريا الجنوبية كان له أثره البالغ على أداء النظام التعليمى خلال مرحلة البناء. كذلك فان الإنفاق التعليمى فى المنطقة العربية كان معتبرا رغم تواضعه أمام نظيره فى كوريا الجنوبية . بيد أنه لم يحقق ما كان مرجوا على مستوى الفاعلية الداخلية أو الخارجية للتعليم .

٩ — دور التمويل الخاص:

يشكل التمويل الخاص جزءا هاما فى تمويل التعليم بكوريا الجنوبية، وهو فى تنام مستمر منذ المراحل الأولى للتعليم كما هو موضح في الجدول التالى:

جدول (١٢)

الإنفاق الخاص على التعليم فى كوريا الجنوبية

	١٩٧٧	١٩٨٢	١٩٨٥	١٩٩٠	١٩٩٤
الإنفاق الخاص (ترليون Won)	١,٧٠٨	٣,٩٨٨	٧,٧١١	١٢,١٥٢	١٧,٤٦٤
الإنفاق الخاص إلى الناتج المحلى(%)	٢,١٩	٣,٩٨	٥,٨٤	٥,٥٠	٦,٠٣
الإنفاق الحكومى إلى الناتج المحلى %)	٢,٧٤	٣,٦٧	٣,١٩	٢,٩٥	٣,٨٢

Source: Cheonsik Woo, op. Cit, p. 4

وتقتضى السياسة التعليمية فيما يخص تمويل التعليم بكوريا الجنوبية بأن تتولى الحكومة كلية الإنفاق على التعليم الابتدائى بحيث يكون متاحاً مجاناً لجميع من هم فى سن الدراسة، على أن يتولى الأولياء نفقات تمدرس أبنائهم فى المراحل التعليمية اللاحقة، "وتبلغ تكلفة التعليم فى التعليم المتوسط ٤٧٥ دولارا أمريكيًا بينما تبلغ فى الثانوى ٨٠٠

دولار. وعلى الرغم من ذلك، فإن ٩٩,٢% ينتقلون من الابتدائى إلى المتوسط و ٩٠% ينتقلون من المتوسط إلى الثانوى. (Ellinger et. Al, op. cit., 2)

إن قناعة الأولياء الكوريين بأهمية التعليم هى التى تجعلهم يضحون بجانب مهم من دخولهم فى سبيل نجاح أبنائهم . وتشير بيانات مؤشر معدل الإنفاق الأسرى على التعليم إلى الإنفاق الاستهلاكى، إلى أن الأولياء فى كوريا الجنوبية يخصصون بين ٦% إلى ١٢% من دخولهم لتعليم الأبناء.

ويوضح الجدول أدناه أنه حتى منتصف السبعينيات كان الإنفاق الأسرى في الحضر يزيد عن نظيره فى الريف، إلا أنه بعد ذلك تغير الأمر وبشكل كبير، وقد يكون السبب وراء ذلك تحسن الظروف المعيشية فى الريف وزيادة الوعى بأهمية تعليم الأبناء.

جدول (١٣)

معدل الإنفاق الأسرى على التعليم من الإنفاق الاستهلاكى (%)

	الأسر الحضرية	الأسر الريفية
١٩٧٠	٧,٦	٦,٨
١٩٧٥	٧,٣	٦,٦
١٩٨٠	٦,٢	٩,٩
١٩٨٥	٧,٢٠	١٢,١

المصدر: عبد الناصر محمد رشاد، مرجع سابق، ص٢١٣

بالمقارنة مع المنطقة العربية فإن الهوة معتبرة إلى حد كبير؛ فعلى سبيل المثال فإن الإنفاق السنوى العائلى فى المناطق الحضرية في مصر على التعليم كنسبة من

إجمالى الإنفاق السنوى الاستهلاكى قد بلغ ٢,٩% عام ١٩٩٠-١٩٩١، فى حين بلغ ذات المعدل فى الريف حوالى ١,٧% . (رشاد، مرجع سابق، ٢١٣)

خلاصة:

من خلال عقد مقارنة بين البلدان العربية وكوريا الجنوبية فيما يخص أداء وخصائص التعليم، اتضح أن نجاح تجربة كوريا الجنوبية فى إصلاح نظامها التعليمى خلال العقود الخمس الماضية كان ثمرة جهود مضنية من قبل الحكومات المتعاقبة وكذا أفراد المجتمع الكورى.

لقد تبين أن للعامل الثقافى دور حاسم في إنجاح خطط إصلاح التعليم وهو تحد كبير بالنسبة للحكومات العربية حيث يبقى على عاتقها إحياء المخزون الثقافى الكامن الذى من شأنه أن يشحذ همم الأفراد ويدفعهم للحرص على التعلم، وذلك لا يتأتى إلا من خلال وضع سياسة ثقافية فاعلة، كذلك اتضحت أهمية توسيع التعليم الابتدائى، وتحسين جودته، وربط التخطيط التعليمى بالتخطيط التنموى، حتى لا تتبخر جهود إصلاح التعليم، كما ينبغى الاهتمام بالتعليم المهنى التقنى، وعدم الإفراط فى التخصصات الإنسانية حتى لا تكون على حساب التخصصات العلمية والتكنولوجية.

إلى جانب ما تقدم، يجب التركيز فى إصلاح المناهج على غرس القيم، عنصر الإبداع، مادتى الرياضيات والإنجليزية فى مرحلة مبكرة ودمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال فى صميم العملية التعليمية، أيضاً على الحكومات العربية ألا تتوانى فى تخصيص ميزانيات محترمة للتعليم فى كل مراحله وأن تهتم أكثر بانشغالات الأساتذة والمتعلمين عماد النظام التعليمى.

هذه الدروس المستفاده من تجربة كوريا الجنوبية تمثل بالنسبة للبلدان العربية تحديات مهمة لإصلاح أنظمتها التعليمية فى المستقبل حتى تستطيع أن تلحق بركب الاقتصاديات الصاعدة.

المراجع:

- أحمد الكواز، السياسات الاقتصادية ورأس المال البشرى، معهد التخطيط العربى، الكويت، ٢٠٠٢.
- تقرير التنمية الإنسانية العربية، ٢٠٠٢.
- تقرير التنمية الإنسانية العربية، ٢٠٠٣.
- عبد الناصر محمد رشاد، التعليم والتنمية الشاملة: دراسة في النموذج الكورى، دار الفكر العربية، القاهرة، ١٩٩٧.
- على عبد القادر على، أسس العلاقة بين التعليم وسوق العمل وقياس عوائد الاستثمار البشرى، المعهد العربى للتخطيط، الكويت، ٢٠٠١.
- محمد مصطفى السعد، التنمية ورسالة الجامعة فى الألف الثالث، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ٢٠٠٠.
- محيا زيتون، التعليم فى الوطن العربى، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ٢٠٠٥.

- Anderrezek Benhabib and Tahar Ziani, "Arab educational systems: towards the attainment of better achievements", in: LAABAS Belkacem (ed.), Arab development challenges in the new millennium, Ashegate, 2003.
- Abdulaziz Othman Altwaijri, Arab education: reality and prospects. ISESCO, 2003.

- Alain Mingat, "Qu'on fait en education les pays d'Asie ont reussi sur le plan economiqur? ", In: Les notes de I'IREDU, Bourgogne, N. 972, 1997.
- Cheonsik Woo, "Human Capital and Economic Development of Republic of Korea".

  [unpan].un.org/intradoc/groups/public/documents/APCITY/UNPAN016751.pdf
- Cathy Andrew and Cindy Howe, Dynamic Korea: education policies and reform.

  [globalozationandeducation.ed.uiuc.edu/students%20projects/GSEB/2007/South%20Korea2007.pdf]
- George Psacharopoulos, ""returns to investment in education: A further update", policy research working paper 2881, World Bank, 2002.
- Gwang-Jo Kim, "Education Policies and reform in South Korea".

  [http://siteresources.worldbank.org/EXTAFRREGTOPSEIA/Resources/SE_strat_re_ch3.pd?resourceurlname=SE_strat_re_ch3.pdf.
- Nadir ALTINOK and Hatidje MURSELI, international database on human capital quality, IREDU, Bourgogne, 2006.

- Thomas Ellinger and Carlson Doborah, "Education in Korea: doing well and feeling bad", Foreign Service Journal, Volume 67, N. 6, June 1990.
- United nations, human development indicators, 2002.

www.unesco.org.

إطار تصورى مقترح لإنشاء
مراكز للتميز البحثى فى الجامعات المصرية



د. صلاح الدين محمد حسينى (•)

القسم الأول: الإطار العام للدراسة

مقدمة:

إن التطورات التى تراكمت منذ نهاية الحرب العالمية الثانية وحتى هذه اللحظة أدت إلى تغيرات واسعة فى حياة البشر، وكان أهم ما يميز هذه التطورات السرعة غير المسبوقة فى معدلات التغير، وتعدد مجالاته. ونحن مثل بقية شعوب العالم الثالث نعرف بهذا التغير من خلال حصول بعضنا على بعض الأدوات الحديثة (من الحاسوب إلى المحمول) كما لو كانت فعل ساحر كبير. وإذا تفلسفنا قلنا إنها التكنولوجيا، وليس فى هذا القول ما ينفى تماماً مفهوم السحر مادمنا لا نعرف بشكل محدد كيف صنعت ولا حدود قدراتها (عبد الله :١٩٩٩، ٥).

ومن أهم ملامح هذه الثورة العلمية والتكنولوجية تطور تكنولوجيا الاتصالات الفضائية والأرضية، وتطور تكنولوجيا الإلكترونيات الدقيقة وتطور تكنولوجيا الطيران والفضاء، وتطور تكنولوجيا شبكات المعلومات، وتكنولوجيا المواد التخليقية، وتكنولوجيا الهندسة الوراثية، ولقد تشكلت إلى حد كبير معالم تلك الحضارة الجديدة فى زمن قياسي (زاهر:٢٠٠٣، ١٢).

هذا التطور وهذه التحولات سيعيدان تشكيل الحضارة ووجه الحياة الإنسانية وفق أنماط لم تألفها البشرية أو تتخيلها من قبل فهى حضارة عميقة الأبعاد فى تكوينها ومعناها ومبناها ونظامها.

• أستاذ مساعد أصول التربية بكلية التربية النوعية ببنها.

وفى هذه الحدود أصبح التعليم العالى قاطرة التنمية، وبمثابة البنية التحتية الدينامية للتنمية، وأصبحت الجامعات مسئولة مسئولية كاملة أمام مجتمعاتها عن المستقبل، والتنافس، والصراع، وإثبات الذات مع المجتمعات الأخرى (زاهر - محرر: ١٩٩٨،٢)، (عبد العزيز:٢٠٠٤، ٣-٤) وبذلك صار التعليم المسئول الأول والأساسى عن تقدم المجتمع وازدهاره، وأصبح مقياس تقدم الأمم بمقدار ما تمتلكه من معرفة، وقدرتها على إنتاجها وتوظيفها التوظيف الأمثل.

ومن تداعيات ذلك داخل المجتمعات النامية، ومنها المجتمع المصرى تزايد الاهتمام بالبحث العلمى عن طريق زيادة الاهتمام بإنشاء مراكز بحثية ملحقة بالجامعات فى كافة التخصصات العلمية والإنسانية، وذلك محاولة لتذويب الفواصل بين الجامعات والقطاعات التنموية المختلفة داخل المجتمع (الصدفى وآخرون: ٢٠٠٠، ٢٧٧).

وبالرغم من الاهتمام بالمراكز البحثية بالجامعات المصرية إلا أن هناك العديد من الإشكاليات التى تواجه منظومة البحث العلمى داخل الجامعات، وتتطرق إلى الجوانب التنظيمية، والإدارية، والتمويلية، والتكنولوجية، والمعلوماتية، والتسويقية، والاجتماعية .. الخ. مما يضعف من الكفاءة الداخلية والخارجية للبحث العلمى داخل الجامعات والمراكز البحثية التابعة لها (فاطمة محمد خضر: ٢٠٠٧، ١٥٥).

ولقد أكدت بعض الدراسات على أن المجتمعات العاجزة عن إنتاج غذائها أو شرائه بعائد صادراتها الصناعية مثلاً لا تستحق البقاء، وهى – حالياً – عبء على البشرية يمكن أن يعرقل تقدمها الذى حكمه دائماً قانون "البقاء للأصلح (إسماعيل صبرى عبد الله: ١٩٩٩: ١٩، ٩٤)

لذا فالمعرفة العلمية لا تتحول إلى أساليب إنتاج إلا إذا كان المجتمع مهيأ لذلك ومتطلعاً إليه. والأمثلة كثيرة على اختراعات تحولت إلى وسائل تسلية للملوك والأمراء

في مجتمع كان راضياً بما هو فيه. ويذكر أن الصين قد اكتشفت البارود فاستخدمته في الألعاب النارية وفن الطباعة فطبعت أوراق اللعب "الكوتشينة" في حين أن المخترعين في أوروبا غيروا حياة البشر إلى حد كبير.

والدول المتقدمة حرصت على تفعيل دور البحث العلمي داخل الجامعات وتوظيف ناتجه لخدمة أهداف المجتمع، لذلك نجد الحديث في الآونة الأخيرة عن مراكز التميز البحثي Centers of Excellence بالجامعات، ومراكز التميز البحثي هي التي تضع الجامعة في مكانة عالمية متميزة، وتكون قادرة على خدمة المجتمع والوطن وبرامجه التنموية والحضارية واللحاق بركب التطور العلمي، واختزال الهوة البحثية والعلمية مع الدول المتقدمة (نجوى يوسف جمال الدين: ٢٠٠٢، ١).

وتتعدد أنماط مراكز التميز في بعض الدول المتقدمة، فجامعة بكين في الصين يوجد بها عدد كبير من المعاهد والمراكز البحثية مثل: مركز مستقبل الصين، الذي يحاول دراسة المستقبل القريب والبعيد لدراسة الصين مع البحث عن بدائل وخيارات مستقبلية، ومركز الدراسات الأفرو- آسيوية، ومركز حماية حيوان الباندا الضخم، ومركز قانون التكنولوجيا، الذي يدرس حقوق الملكية الفكرية والقانون الذي يحكم التجارة الإلكترونية والإنترنت وغيرها من العلوم الحيوية التي تواكب العصر الحديث (رشا عبد الشافي شرف: ٢٠٠٢، ١٧٢).

وفي كوريا: بادرت الحكومة الكورية بتأسيس وتدعيم ما يسمى بمراكز التميز في الجامعات الرئيسة، لتدعيم قدرات البحث الجامعي، ولتحدث تناغماً بحثياً من خلال المشاركة بين الجامعات والصناعة، وتمنح هذه المراكز مبلغ مليون دولار سنويا على مدار فترة تمتد تسع سنوات في حالة تحقق شرط النجاح في عملية التقويم التي تحدث كل

ثلاث سنوات، ويعتقد أن هذه المبادرة الحكومية كانت ذات تأثير رئيسى على الجامعات وجماعات العلم والصناعة (Mikyung Ryu, 1998, 11).

وفى كندا توجد أنواع كثيرة ومتنوعة من مراكز التميز البحثى موجودة داخل الجامعات الكندية بغرض توثيق العلاقة بين الجامعات والمؤسسات الصناعية (رمضان أحمد عيد: ١٩٩٨، ٢٢).

وفي ألمانيا يجدر الإشارة إلى أن البحث العلمى فى أغلبه يتم داخل المؤسسات البحثية خارج الجامعات، وتحتل ألمانيا المرتبة الأولى – دون منازع – بين الدول الأوربية من حيث براءات الاختراع – (٢٤٠٠٠) براءة – المسجلة على الصعيد الأوربى (Martin, 2006,20)

ولقد تبنى المؤتمر القومى الأول لتطوير منظومة البحث العلمى فى مصر عام ٢٠٠٥ تحت رعاية السيد رئيس الجمهورية إنشاء أربعة مراكز تميز نوعية فى المجالات التالية:

- مراكز تميز بحثى فى نمذجة الحاسبات والتنقيب عن البيانات.
- مركز تميز بحثى التقنيات اللاسلكية.
- مركز تميز بحثى فى الخدمات الاليكترونية والنقالة.
- مركز تميز بحثى فى التصميم الالكترونى (المؤتمر القومى الأول لتطوير منظومة البحث العلمى: ٢٠٠٥، ٨)

كما دعا المؤتمر إلى تحقيق تطوير نوعى فى مستوى البحوث من خلال إنشاء شبكات للتميز فى المجالات الخاصة بكل مركز وذلك بخلق ترابطات وعلاقات تعاونية بين المؤسسات المشتركة فى المركز الواحد لنشاط محدد بدون إنشاء لمؤسسات أو كيانات جديدة.

كما أكد المؤتمر على إنشاء بؤر تميز من خلال العلاقات الاستراتيجية بين الجهات المشاركة والمستفيدة من المركز (المؤتمر القومى الأول لتطوير منظومة البحث العلمى: ٢٠٠٥، ٩)

لقد أصبحت البشرية مع حلول الألفية الثالثة تندفع نحو تحولات علمية وتكنولوجية وسياسية واقتصادية وإعلامية وثقافية وبيئية فى ظل نظام عالمى جديد، ولقد فرضت تلك التحولات العديد من التحديات التي تؤثر على كافة المجتمعات بجميع أنساقها، وهذه التحديات تتنوع ما بين تحديات موجودة بالفعل، وتحديات من المتوقع حدوثها، فهى ما زالت تتجمع وفى سبيلها إلى التشكل والتبلور والتجمع، وتحديات أخرى أخذت طريقها إلى التشكل بالفعل.

ومن المنتظر فى المستقبل حدوث تحولات أخرى سوف يكون لها عوائد غير متوقعة على التعليم الجامعى على الصعيد العالمى، ولذا يجب الاستعداد لمواجهة تلك التحديات ووضع الإستراتيجيات المناسبة للتكيف معها، ولا بديل للجامعات المصرية سوى قبول تلك التحديات وتبنى أدوار ووظائف جديدة ترتكز على مجموعة من المهام والإجراءات لمواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين (حاتم فرغلي ضاحي: ٢٠٠٨، ١١).

ولا ينحصر دور الجامعة فى مواجهة التحديات الآنية فحسب، بل يتعدى دورها هذا الإطار الزمنى المحدد ليمتد إلى محاولة الاستشراف والتنبؤ بالتحولات المستقبلية وما تفرضه من تحديات على منظومة التعليم الجامعى فى مصر، واتخاذ كافة الإجراءات اللازمة للتصدى لها قبل حدوثها، وهذا يتطلب أن تواصل الجامعات المصرية عمليات التطوير الكمى والنوعى لبرامجها وتستمر فى محاولة تحسين الأداء سواء فى العملية

التعليمية أو البحثية أو من خلال تعميق علاقاتها مع المجتمع والمساهمة فى حل مشكلاته ودعم مسيرته التنموية (جاتم فرغلي ضاحي: ٢٠٠٨، ١١)

ويعرف "وليم عبيد" تحديات القرن الحادى والعشرين بأنها: ظواهر متعددة الأبعاد لنموذج عولمة الوقت / المسافة وما يحمل فى طياته من مؤتمرات وطاقات فعالـة الأثـر على نظم التعليم (وليم عبيد: ٢٠٠٤، ٥٨٩).

ويعرف "حاتم فرغلى" تحديات القرن الحادى والعشرين بأنها: مجموعة الآثار أو ردود الأفعال أو الانعكاسات الناتجة عن تحولات القرن الحادى والعشرين سواء الآتية أو المستقبلية، والتى تشمل كافة مناحى الحياة وما تفرضه من متطلبات على منظومة التعليم الجامعى (حاتم فرغلي ضاحي: ٢٠٠٨، ١.٢).

وللتعليم العالى بصفة عامة والتعليم الجامعى بصفة خاصة تحديات عديدة تـؤثر على وظيفة البحث العلمى من أهمها:

١. تحديات تكنولوجيا المعلومات:

يقف العالم جميعًا على عتبات عصر جديد، وهذا العصر الجديد مخيف للإنسانية جمعاء، وبالرغم من ذلك فلابد من الأمل واللاعودة إلى الخلف. فلابد للدول العربيـة أن تخطط وتهيئ مؤسساتها لهذا العصر الجديد عصر التقنية والمعلومات، وبما فى ذلك إعادة النظر في مؤسسات التعليم العالى والبحث العلمى (علي الحوت: ١٩٩٩، ١٤)

ولقد أحدثت ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تغيرات جذريـة فـى بنيـة التعليم وأهدافه ومحتواه وأساليبه وإجراءاته، وفرضت العديد من التحديات على منظومـة البحث الجامعى. وهناك العديد من الدراسات والبحوث (إيمـان محمـد غـراب: ٢٠٠٤، ١٣٣، ١٣٤)، (فدوى فاروق عمر:٢٠٠٣، ٦١٢-٨٩)، (ضياء الـدين زاهـر: ٢٠٠٠،

٢٤- ٢٥)، (منير بدوى: ٢٠٠٥، ٢٦) التى تناولت تلك التحديات. سوف يكتفى الباحث فى إطار ما يسمح به نطاق هذه الدراسة عرض أهم تلك التحديات:

- ظهور التعليم الجامعى الإلكترونى.
- تزايد استخدامات الإنترنت.
- ظهور المكتبات الرقمية.
- تطور معايير جودة المناهج الجامعية.
- تطور مجالات البحث العلمى.
- التوجه نحو تكامل المعرفة.
- ظهور نظم حديثة للتعليم الجامعى عن بعد.
- الأدوار العلمية والتكنولوجية للتعليم الجامعى المستقبلى.
- الجامعة وتنمية الثقافة العلمية.
- الجامعة وإنتاج واستثمار التكنولوجيا المتقدمة.
- الجامعة وتنمية الإبداع العلمى.
- الجامعة والتعلم الذاتى والمستمر.
- تبنى نماذج جامعية حديثة.
- الجامعات وتطوير مراكز التميز.

٢. التحديات السياسية التى تواجه المنظومة البحثية:

وفى ظل التحولات والتحديات السياسية فى المجتمع الدولى والمحلى، لا تستطيع الجامعات أن تأخذ موقف الحياد والعزلة تجاه القضايا السياسية فى المجتمع، وإنما عليها أن تتخذ مواقف فعالة وإيجابية تجاه ما يشغل المجتمع المحيط من قضايا مصيرية تتعلق

بمستقبله ومستقبل أفراده، وتتمثل أهم التحديات التربوية الناتجة عن التحولات السياسية فى مجال التعليم الجامعى (فريتسي هيسلينك: ٢٠٠٠، ١١٢- ١١٣)، (سعاد بسيونى:٢٠٠٤، ٣٢١)، (مصطفى كامل السيد:٢٠٠٥، ٣)، (رشاد سعد عبد الشافى: ٢٠٠٢، ٦٤-٦٥) فيما يلى:

- ديمقراطية التعليم الجامعى.
- التوسع فى الفرص التعليمية.
- التوجه نحو دعم الاستقلالية.
- تزايد الاهتمام بتعليم الكبار.
- تحقيق السلام ونشر ثقافته.

٣. التحديات الثقافية:

مع تزايد الاهتمام بالتقارب الدولى والسلام العالمى تزايدت الرغبة لدى العديد من دول العالم للعيش فى سلام معاً، وتزايدت الدعوة العالمية من أجل عالم أفضل تسوده الحرية والديمقراطية والإخاء والمحبة والسلام، وهذا ما أكد عليه الرئيس "أوباما" فى خطابه بجامعة القاهرة بقوله فى ٢٠٠٩/٦/٤، يجب على العالم أن يعيش فى سلام وأمن وأن ينبذ التطرف والعنف.

ولقد أكدت منظمة اليونسكو فى تقريرها الصادر عام ١٩٩٣ على أن التربية من أجل السلام ونبذ الإرهاب يجب أن تكون فى مقدمة أهداف التربية العالمية، واعتبرت أن بناء ثقافة السلام والتسامح، وتهيئة الشروط التى تساعد كل فرد على الوصول إلى أقصى ما يمكن أن تسمح به قدراته واستعداداته من أكثر الأهداف إلحاحاً على الأنظمة التعليمية، وخاصة التعليم الجامعى (فاروق فهمى: ٢٠٠٢، ٢٠٩).

وتتمثل أهم التحديات الثقافية التى تواجه التعليم الجامعى فيما يلى:

- تزايد الاهتمام بالتقارب الثقافى والسلام العالمى كقيم مؤثرة فى التعليم الجامعي.
- تزايد الاهتمام بالتعليم الجامعى المتعدد الأغراض.
- تزايد اهتمام الجامعة بالحفاظ على الهوية الثقافية.
- تزايد اهتمام التعليم الجامعى بالتحصين القيمى المستقبلى.
- تزايد اهتمام التعليم الجامعى بالنهوض باللغة العربية والحفاظ عليها.

٤. التحديات الاقتصادية التى تواجه المنظومة البحثية:

يواجه البحث العلمي فى الدول العربية فى السنوات الأخيرة أزمات مالية واقتصادية باستمرار، وذلك بسبب تزايد الحاجة للموارد المالية للإنفاق على البحث العلمى، فلم يعد البحث العلمى قادراً على الإسهام فى النمو الاجتماعى والاقتصادى (على الحوت: مرجع سابق، ١٠-١١)

ولم تكن مصر بمنأى عن التحولات الاقتصادية العالمية، وشهدت تغيرات عميقة فى هياكلها الاقتصادية والاجتماعية، وتبنت مصر سياسة الانفتاح الاقتصادى منذ عام ١٩٧٤، واتجهت إلى تحرير الاقتصاد المصرى، والتحول نحو برامج الخصخصة والتكيف الهيكلى، وبيع بعض وحدات القطاع العام، وإلغاء الحظر المفروض على تصدير السلع وتسهيل مشاركة الأفراد والقطاع الخاص فى الاستيراد والتصدير، ووقعت مصر على معظم الاتفاقيات الدولية الخاصة بالاقتصاد والتجارة الخارجية وانعكست كل تلك التحولات على نظم التعليم المصرى (نادر فرجا: ١٩٩٥، ١). فهو يمثل أحد أهم مجالات الاستثمار فى الموارد البشرية، والعائد الناتج من التعليم يظهر فى صورة زيادة فى القدرات / الإنتاج ويدخل فى باب الاستثمار، وفيما يلى أهم التحديات التى تفرضها التحولات الاقتصادية على التعليم الجامعى:

- خصخصة التعليم الجامعى (Jans J.D. 1997)
- تزايد اهتمام الشركات متعددة الجنسية بالتعليم الجامعى (Franko, Lara, 2001, 10).
- تطبيق المعايير الاقتصادية على الأنظمة التعليمية (لمياء محمد السيد: ٢٠٠٢،٩٠).
- توثيق العلاقة بين التعليم الجامعى وقطاعات العمل والإنتاج (المعهد العربى للتخطيط: ٢٠٠٢، ٩٠).
- البحث عن مصادر تمويل إضافية للتعليم الجامعى.

٥. التحديات البيئية:

إن الجامعة مؤسسة تعليمية اجتماعية بالدرجة الأولى، ومهمتها الأساسية هى خدمة البيئة المحيطة بها، ومواجهة أزماتها ومشكلاتها، وخاصة المشكلات التى تتعلق بالبيئة الطبيعية، ومنها التلوث واستنزاف الموارد الطبيعية وغيرها، وكلها تفرض على الجامعة تحديات عديدة لمواجهة تلك المستجدات والمشكلات البيئية وتتمثل أهم التحديات البيئية التى تواجه التعليم العالى والجامعى فيما يلى: (السيد محمد ناس وآخرون:٢٠٠٤، ١٨٣)، (ارينا سبرنجول: ٢٠٠٣، ٤١١).

- تزايد اهتمام الجامعات بالتربية البيئية.
- تزايد الاهتمام العالمى بالتنمية المستدامة.
- ظهور التعليم من أجل تعزيز التنمية للمعايش.
- زيادة تلوث الهواء والماء اللذين نعتمد عليهما.
- زيادة تآكل التربة.
- استمرار فقدان الغابات والأماكن الطبيعية.

٦. التحديات التي تفرضها العولمة:

من الملاحظ لكى تتمكن الجامعات من التكيف مع تحـولات العولمـة والنظـام العالمى الجديد والتفاعل مع مفرداته وآلياته، يجب عليها أن تقوم بعمليـة تغييـر شـامل وجذرى فى منظومة التعليم الجامعى بما يتعدى الشكل والمضمون، فى سـبيل مواجهـة التحديات المتعاقبة التى تفرضها مستجدات العولمة والنظام العالمى الجديد.

من أهم التحديات التى تفرضها العولمة على نظم التعليم الجـامعى (اليونـسكو: ١٩٩٨، ١١):

- تزايد الاهتمام بالتربية الدولية.
- تطبيق مداخل إدارة الجودة الشاملة فى الجامعات.
- زيادة التعاون والتبادل العلمى بين الجامعات ومراكز البحوث.
- تحالف الجامعات عبر الإنترنت.

كل هذه العوامل والتحديات تعتبر عالمية التأثير، فالتعليم العالى والجـامعى فـى مختلف دول العالم يواجه نفس الاحباطات بصورة أو بأخرى بنفس القدر الذى يواجه بـه التحديث والتطوير.

مشكلة الدراسة:

انطلاقا من الخلفية السابقة، ومن قراءة واقع منظومة البحث العلمى، وتتبع نتـائج الدراسات التى تناولت قضية البحث العلمى فى الجامعات المصرية فثمة نقص واضح فى البنية الأساسية للبحث العلمى، وبخاصة من حيث افتقاد تواجد مؤسسات بحثيـة متميـزة قادرة على تجاوز المشكلات القائمة حاليا، وتقديم نماذج متطورة من مشروعات البحـوث ذات الطبيعة التنموية، والتى تستقطب الكفاءات من أعضاء هيئـة التـدريس، وتواكـب

التطورات العالمية فى مجال إدارة وتسويق الخدمات البحثية الجامعية.

وتأسيساً على ذلك تطرح الدراسة المشكلة فى الأسئلة التالية:

١- ماذا تعنى مراكز التميز البحثى؟

٢- ما أهم التحديات التى تواجه المنظومة البحثية فى مصر وتداعياتها؟

٣- ما واقع المنظومة البحثية داخل المراكز البحثية بالجامعات المصرية؟

٤- ما خبرات بعض الجامعات العربية والعالمية فى إنشاء مراكز للتميز البحثى؟

٥- ما التصور المقترح لإنشاء مراكز للتميز البحثى فى الجامعات المصرية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على ما يلى:

١- إبراز الحاجة إلى إنشاء مراكز للتميز البحثى بالجامعات المصرية.

٢- إمكانية الاستفادة من خبرات بعض الدول التى سبقت فى مجال إنشاء مراكز التميز البحثى.

٣- التعرف على ملامح التصور المقترح لإنشاء مراكز للتميز البحثى بالجامعات المصرية من خلال رؤية مقترحة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فى التالى:

١- تأتى أهمية هذه الدراسة من دعوة المؤتمر القومى الأول لتطوير منظومة البحث العلمى، ٢٠٠٥ إلى إنشاء أربع مراكز تميز كبداية.

٢- الدعوة إلى تأسيس مراكز التميز البحثى بالجامعات للجمع بين التخصصات المختلفة، لإنتاج نوعية جديدة من العلوم المواكبة للحضارة الجديدة تحت مسمى العلوم البينية.

٣- لعل أهم ما يبرز أهمية الدراسة الحالية أيضاً هو نشر الوعى بين العلماء والباحثين والمفكرين والمتخصصين وطلاب الدراسات العليا لضرورة التأصيل للتميز فى شتى المجالات البحثية، واتخاذه أسلوب حياة بعد أن أصبح البحث عن العنصر البشرى المتميز في أى مجال أو تخصص من التخصصات أصبح هو الشغل الشاغل للمجتمعات المتقدمة التى تنشد التقدم.

٤- تمدنا الدراسة الحالية برصيد فكرى عن مراكز التميز البحثى بالدول المتقدمة وخاصة أن هناك ندرة في الدراسات العربية التى تناولت هذا الموضوع .

٥- تكشف هذه الدراسة للقائمين على منظومة البحث العلمى والجامعات أن تأسيس مراكز التميز البحثى من أولويات المرحلة الراهنة لتحقيق السبق بين الدول المتقدمة لتدعيم قدرتنا على التميز على مستوى العالم.

٦- إتاحة الفرص لجميع الباحثين والعلماء للتميز نتيجة الاهتمام ببحوثهم، والتميز فى هذه الحالة يختلف عن التخصص لأن التخصص يتاح لجميع الباحثين فى مجال المنظومة البحثية، والتميز بهذه الصورة يقترب من الإبداع الذى ننشده لتكوين جيل متفرد يبتعد عن آليات الحفظ والتلقين، وذلك من أجل الحصول على مكان مرموق فى المنافسة المحلية انطلاقاً إلى المنافسة العالمية.

٧- تسعى الدراسة إلى استثارة اهتمام العلماء والباحثين بالبحث العلمى، مما يؤدى إلى إثراء مشروع تأسيس مراكز للتميز البحثى بالجامعات. وذلك بهدف الاستفادة البناءة، وتحقيق التنمية المستدامة للباحثين والعلماء بعد رفع شعار "البقاء للأجود" فى ظل اتفاقيات منظمة التجارة العالمية، وقوانين حقوق الملكية الفكرية، ولذا يأتى على رأس أولوياتنا الاهتمام بالبحث العلمى باعتباره الركيزة الأساسية للتنمية البشرية وصنع التقدم.

منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة منهجين أساسيين في مقدمتها المنهج الوصفي بغرض:

أولاً: الكشف عن واقع منظومة البحث العلمي فى الجامعات المصرية، وبيان التحديات والمشكلات التى تعوق هذه المنظومة عن اتباع معايير التميز فى البحث العلمي المتبعة فى جامعات متقدمة، وهنا تتجه الدراسة إلى تحليل لواقع هذه المنظومة مستخدمه المصادر والمراجع والدراسات التى سبقت، وكذا ملاحظة شواهد الواقع الجامعى الراهن.

ثانياً: تحليل لعدد من الخبرات العالمية المعاصرة فى مجال تبنى مراكز للتميز البحثي فى الجامعات المتقدمة، ولا تغفل الدراسة هنا مفهوم الخصوصية الثقافية والمجتمعية، وأن هذه الخبرات وليدة لتطور ثقافي وتقنى وتعليمى لهذه الجامعات، وأن فحص كل منها يأتى بمثابة دليل مرشد إلى إثراء الخبرة المصرية.

ثالثاً: كما سيستخدم منهج النظم System Approach لتحليل واقع البحث العلمى فى مصر إلى جانب وضع تصور مقترح لنموذج مركز بحثى متميز يصلح تعميمه فى التخصصات المختلفة بالجامعات المصرية، ويمكن تطبيقه على مدى الزمن المتطور، وهو النموذج الذى يستشرف مفهوم التميز البحثى باعتباره نقطه تحول فى طبيعة وفلسفة البحث العلمي فى الجامعات المصرية، ويقود إلى نوعية جديدة من مشروعات البحوث ذات الطبيعة التنموية.

مصطلحات الدراسة:

يعرف معجم المصطلحات التربوية، مصطلح البحث على أنه "تقص دقيق، ناقد، منظم، موجه، يوضح ظاهرة أو حل مشكلة، وتختلف أساليبه وتقنياته وفقاً لطبيعة المشكلة والظروف المحيطة بها (جرجس: ١٩٩٨، ٣٠٣).

وفى تعريف محدد ودقيق للبحث العلمى يعرفه جورج نحاس "بأنه سلوك إنسانى منظم يهدف إلى استقصاء صحة معلومة، أو حادثة هامة، أو توضيح موقف أو ظاهرة معينة أو الوصول إلى حل لمشكلة أكاديمية أو اجتماعية تهم الفرد والمجتمع. فالبحث العلمي نشاط منظم وطريقة فى التفكير وأسلوب لتقص الحقائق اعتمادًا على مناهج موضوعية محققة لمعرفة الارتباط بين هذه الحقائق ثم استخلاص المبادئ العامة أو القوانين التفسيرية (نحاس: ١٩٩٧، ٣٦٣).

ويعرف "روجز" Rogers مراكز البحث العلمى على أنها: " نظام يشتمل على أهداف عامة وشائعة للبنية الاجتماعية لمعالجة الأساليب الروتينية على مدى واسع وتقدم ثابت للعلاقات البشرية (Francis, 1997, 5).

وبعض مراكز البحث توجد داخل الجامعات فى المجتمع المصرى، ولكن تعرف بمصطلح آخر ألا وهو الوحدات ذات الطابع الخاص، ولا يوجد تعريف محدد لها فى القوانين واللوائح، ولكن يمكن اشتقاق تعريف لها كالآتى:

"وحدات تابعة للجامعات إداريا، ولكنها تتمتع بلوائح ونظم داخلية تمكنها من تقديم خدمات مباشرة وغير مباشرة تسهم فى المشاركة في العمل على تحقيق وظيفة الجامعة فى خدمة المجتمع، ويفترض أن تتمتع باستقلال فنى ومالى، وإدارى، ويتم إنشاؤها بالجامعات المصرية بقرار من مجلس الجامعة المختصة فى حالة الوحدات المنصوص عليها فى المادة (٣٠٧) من اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات (رشاد: مرجع سابق، ٨) هذا بالنسبة للمراكز البحثية.

باستعراض التعريفين السابقين يلاحظ أنها متنوعة، وإن لم تكن متناقضة بل يكمل بعضها بعضًا، وفى ضوء ما سبق يمكن التركيز على تعريف سامى بن صالح الوكيل

"مصطلح مراكز التميز البحثى" (Centers of Excellence) ويقصد بها هنا وحدة علمية غير نمطية تتسم بإنجازات بحثية نوعية ملموسة تحقق لها الريادة والمكانة الرفيعة مقارنة بمثيلاتها، وتصب خدماتها على المجتمع من أجل تنميته (سامى صالح الوكيل: مرجع سابق).

مجال وحدود الدراسة:

تُعد الدراسة الراهنة واحدة من الدراسات التربوية الاستشرافية التى تنتمى لمجال تطوير التعليم العالى المستقبلى نظرا لاهتمامها بوضع إطار تصورى لنموذج مركز بحثى متميز يمكن تعميمه على التخصصات المختلفة بالجامعات المصرية.

هذا وتتبع الدراسة المحددات الآتية:

١- الوضعية الراهنة لمنظومة البحث العلمى بالجامعات.

٢- عرض نماذج لمراكز بحثيه جامعية من واقع خبرات بعض الدول المتقدمة.

٣- الظروف والشروط الموضوعية والفرص التى تُعين فى تطوير نموذج معيارى لمركز بحثى بالجامعات المصرية.

الدراسات السابقة

أولا: الدراسات العربية:

١- دراسة (سمير عبد الحميد قطب، ٢٠٠٨): فلسفة التميز فى التعليم الجامعى

توخت الدراسة الوقوف على ملامح وأبعاد التميز فى التعليم الجامعى، والسعى إلى تحديد معايير التميز فى التعليم الجامعى، والالتزام بمعايير الاعتماد الأكاديمى، والوصول إلى الوجود الافتراضى الفاعل على شبكة الإنترنت، وذلك عن طريق استقراء التجارب العالمية التي تستهدف التميز فى التعليم الجامعى، ثم بناء نموذج للجامعة

المصرية المتميزة فى إطار التجارب والخبرات العالمية، ثم أخيراً اقتراح آليات لتطبيق النموذج المقترح للجامعة المتميزة. وقد تضمن هذا النموذج الوظيفة البحثية، وكيفية الارتقاء بها.

وقد استخدم الباحث فى دراسته المنهج الوصفي، وأكدت الدراسة أنه لابد لكى نصل بالبناء المقترح للجامعة المتميزة إلى مستوى التنفيذ فإن ذلك يتطلب توافر عدة قناعات فكرية تتمثل فى الآتي:

- وجود الرغبة الحقيقية المخلصة فى التغيير.
- ضرورة التنسيق بين الجامعات ومراكز البحوث فى معالجة القضايا الوطنية.
- تحقيق التميز فى مؤسسات التعليم الجامعى، يعتمد على تحقيقه مسبقاً فى مؤسسات التعليم العام.
- المشاركة الجادة من كل قطاعات ومؤسسات المجتمع فى الارتقاء بالمنظومة الجامعية أساتذة وطلاباً وقيادة وإدارة.

٢ ـ دراسات وزارة التعليم العالي المؤتمر القومى الأول لتطوير منظومة البحث العلمى (المؤتمر القومى لتطوير منظومة البحث العلمى، جمهورية مصر العربية، مايو ٢٠٠٥).

"البحوث والتطوير فى مجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات رؤية استراتيجية وبرامج قومية" استهدفت غالبية الدراسات في هذا المؤتمر تبنى إنشاء مراكز للتميز البحثي والتطوير لما لها من أهمية كبيرة على المستوى المحلى والعالمى. وتناولت تطوير منظومة البحث العلمى الراهن من خلال:

- إعادة هيكلة المنظومة الوطنية للبحث العلمى فى مصر.

- تعظيم الاستفادة من المصريين المغتربين.
- البحث العلمى فى إطار العولمة.
- البحث العلمى والتنمية البشرية.
- الاتصالات وتكنولوجيا معلومات البنية الأساسية والتحتية لمنظومة البحث العلمى.
- نشر الثقافة العلمية والتقانية في مصر.

وجه الاستفادة من دراسات المؤتمر هو التعرف على منظومة البحث العلمى فى مصر بالإضافة إلى أن دراسات المؤتمر أكدت على فكرة إنشاء مراكز للتميز البحثى ومحاولة تطبيقها داخل الجامعات وخارجها.

٣. دراسة (سراج الدين: ٢٠٠٤) :دراسة كيفية بناء قدرات العلم والتكنولوجيا على مستوى العالم.

هدفت الدراسة إلى بذل الجهود الضرورية من أجل تعزيز القدرات فى مجال العلم والتكنولوجيا فى كافة أنحاء العالم وقد ركزت على الحاجات الملحة لتعزيز القدرة فى مجال العلم والتكنولوجيا على الصعيد العالمى كالتالى:

- إنشاء مراكز للتميز البحثى.
- العلم والتكنولوجيا والمجتمع.
- التوسع فى الموارد البشرية.
- التمويل المستهدف لجهود البحث والتدريب فى مجال البحث العلمى.
- من الفكرة إلى التأثير: التحالف من أجل العمل الفعال.

٤ـ دراسة (أحمد محمد، ٢٠٠١): دور بعض المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص بجامعة الأزهر.

استهدفت الدراسة التعرف على مجالات خدمة المجتمع التى ينبغى أن تقوم بها المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص كإحدى مؤسسات الجامعة.

واستخدم الباحث المنهج الوصفى لمعالجة موضوع الدراسة مستعيناً باستبانة تم تطبيقها على المسئولين عن المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص بجامعة الأزهر. إزاء ذلك قام الباحث بتحليل واقع برامج وأنشطة المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص بجامعة الأزهر فى مجال خدمة المجتمع، والمشكلات التى تؤثر على كفاءتها، وفى هذا الصدد قام الباحث بأخذ رأى أفراد العينة حول الدور الفعلى للمراكز والوحدات ذات الطابع الخاص، ثم قام بوضع مجموعة من الأساليب المقترحة لتطويرها.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

(١) تطوير مفهوم إجرائى لفاعلية مراكز البحوث الملحقة بالجامعة (Francis,Ibid)

توخت الدراسة تقديم العون لمديرى مراكز البحث الجامعية من خلال تطوير تعريف إجرائى لفاعلية مراكز البحث وخاصة بعد عملية تضييق التمويل الحكومى والإعانات الصناعية، والتى واكبت زيادة ملحوظة فى زيادة الطلب على التمويل، والذى بدوره تزامن مع غياب منهجية تطبيقية لتقويم البحث الجامعى.

لذلك قام الباحث بدراسة أمبريقية من أجل تقديم تعريف إجرائى لفاعلية مراكز البحث الجامعية. وقد توصلت إلى تطوير التعريف بناء على مدخلات تم الحصول عليها من قطاع الصناعة، والحكومة، ومجتمع الجامعة، ومجتمع مراكز البحث داخل النظام الجامعى، وينطوى التعريف الإجرائى على مقياس تم بناؤه على أساس الوزن النسبى للعوامل المؤثرة فى مراكز البحث.

وهذه الدراسة سوف تفيد البحث الحالى فى التعرف على هذا المفهوم ومحاولة تطبيقه على كيفية إنشاء مراكز التميز البحثى فى جمهورية مصر العربية وذلك فى ضوء إمكانات المجتمع المصرى.

(٢) رضا أعضاء هيئة التدريس بالجامعة والالتزام المنظم الخاص بمراكز البحوث الجامعية الصناعية (Coberly, 2004).

وقد استهدفت هذه الدراسة فحص مفاهيم الرضا الوظيفى والالتزام المؤسسى كما يراها عضو هيئة التدريس الذى يعمل فى مراكز البحث الجامعية الصناعية، حيث يعتبر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات جزءًا مهمًا من مراكز البحث التعاونية، ويعتمد نجاح المركز على أعضاء هيئة التدريس ذوى الكفاءات المتميزة بالإضافة إلى هيئة العمل.

ووفقاً لمنهجية وصفية تم الحصول على البيانات من أعضاء هيئة التدريس العاملين بهذه المراكز عن طريق استقصاء شامل عبر الإنترنت..

وقد تم اقتراح نموذج يشمل متغيرات للحوافز الجوهرية، وغير الجوهرية، والرضا والالتزام، بالإضافة إلى متطلبات البقاء فى العمل، وأوضح النموذج بصفة خاصة أن الرضا الوظيفى مؤشر تنبؤى بارز يوضح مدى الالتزام الوظيفى والاستمرارية بالعمل.

(٣) مراكز التميز في الجامعات البريطانية (Jones, 1980).

تناولت هذه الدراسة مراكز التميز فى الجامعات البريطانية من الناحية التاريخية، وتعريفها، وتناولت مراكز التميز عند قدماء اليونانيين والرومانيين إلى الجامعات البريطانية الحالية. وتم تتبع مفاهيم التميز والمساواة فى علاقتها بالجامعات والتعليم العالى للصفوة، وللجماهير والتعليم العالى الشامل .

ووفقاً لدراسة وصفية تم إجراء تحليل لعدد من الآراء للمساعدة فى تحديد ماهية العوامل أو العناصر التى يجب تضمينها فى معنى التميز، التميز فى التدريس، التميز فى البحث، و نوعية الطلاب.

هناك أيضا تغطية لعملية تقويم البرنامج، إعداد المعلم، قياس المخرجات البحثية، وقياس تميز الإدارة بالإضافة إلى فحص أدوار الحكومة، ولجنة المنح الجامعية، والتحكم في توزيع الموارد فى علاقتها بالتميز فى وظائف الجامعات، والمشكلات التى تواجه مديرى الجامعات فى العقد القادم.

(٤) مراكز التميز فى التربية والتنمية المستدامة (Dyer, 2006).

لقد تعرض مجال التعليم العالى البريطانى حديثا لتغيير دال مع إضافة ٧٤ مركزًا للتميز فى التدريس والتعلم، وكل منها مخصص لقضية أو موضوع تربوى معين.

ويوضح هذا البحث مركزاً للتميز فى التدريس والتعلم الذى يعتبر ذا أهمية خاصة لعلماء الجغرافيا، كما أن عمل هذا المركز ينصب على تنمية التربية من أجل التنمية المستدامة. وهذا المركز معتمد على جامعة"Pymouth"، بالمملكة المتحدة، ومهمته هى ترسيخ مدخل للتنمية على مستوى الجامعة ككل. وسوف يسعى أيضا لترسيخ وتشجيع أفضل الممارسات على نطاق أوسع، مع التعامل مع المؤسسات الأخرى على المستوى القومى والمستوى الدولى.

(٥) مركز التميز الأكاديمى: التعاون بين الجامعة والمدارس الحكومية (Hundley,1986)

مركز التميز الأكاديمي بكلية التربية جامعة أركنساس بالولايات المتحدة الأمريكية أنشئ عام ١٩٨٤ من أجل تحسين العملية التربوية بولاية أركنساس، وذلك من خلال الاتصال بين المدارس الحكومية بالإدارات التعليمية بالولاية ومشاركة مصادر الكلية.

هذا المركز يشتمل على أعضاء هيئة تدريس يقومون بمساعدة الإداريين بالمدارس فى حل المشكلات التى تواجههم وتقديم المشورة من خلال الاتصال بين

المدارس والكلية، هذا البرنامج وضع للمساعدة لمدة عامين وقدم المشورة لمدراس ١٥ إدارة تعليمية بالولاية، كما ساهم في الأنشطة من خلال الدعم المقدم من الكلية والذى اشتمل على الكتب والمؤلفات والاتصال الجماهيرى.

تعقيب على الدراسات السابقة:

ولقد أكدت الدراسات السابقة على الآتى:

١- يلاحظ من الدراسات السابقة أن فكرة مراكز التميز البحثى فكرة جديدة على دول المنطقة العربية.

٢- تعدد صيغ وأنواع مراكز التميز البحثى وتخصصاتها المتعددة فى الدول المتقدمة.

٣- التخطيط الجيد لمراكز التميز البحثى الموجودة بالدول المتقدمة وإعطاؤها الرعاية الكافية من كافة الجوانب.

٤- أهمية التعاون البيني بين فروع المعرفة المختلفة وبخاصة فى عصر تدفق المعرفة.

٥- تتجه الدراسة الحالية بسعيها لاقتراح إنشاء مراكز للتميز البحثى داخل الجامعات المصرية، واقتراح رؤية متكاملة لمراكز التميز البحثى فى ضوء التجارب والخبرات العالمية.

٦- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة ومعظم الأدبيات المتاحة فى مجال التعليم الجامعى فى بناء الإطار النظرى وفى وضع الرؤية المقترحة لإنشاء مراكز التميز البحثى بالجامعات المصرية.

خطوات السير فى الدراسة:

تضمنت خطة الدراسة المحاور التالية:

- القسم الأول: الإطار العام للدراسة، ويعرض لمشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها ومنهج الدراسة ومصطلحاته، وعرض لنماذج من الدراسات السابقة.
- القسم الثانى: مراكز التميز : البحث المفهوم والوظائف.
- القسم الثالث: خبرات بعض الدول العربية والأجنبية.
- القسم الرابع: تحليل المنظومة البحثية فى مصر.
- القسم الخامس: إطار تصورى مقترح لإنشاء مراكز التميز البحثى فى الجامعات المصرية.

القسم الثانى - مراكز التميز: البحث فى المفهوم والوظائف

وفيما يلى تحليل لهذا المفهوم الجديد واستعراض لأهم وظائفه على النحو التالى:

(أ) مفهوم مراكز التميز البحثى:

لقد تم تناول مفهوم مراكز التميز البحثى على نطاق واسع حتى أنه أصبح على لسان العديد من صناع السياسات والباحثين والساسة والوكالات المانحة والمجتمع العلمى عموماً، وأصبح المفهوم يستخدم مؤخراً أو على الأقل يشار إليه فى إطار عمليات دولية مثل خطة التنفيذ لقمة (٢٠٠٢) العالمية حول التنمية المستدامة، المؤتمر القومى الأول لتطوير منظومة البحث العلمى فى مصر (٢٠٠٥)، وتقرير لجنة أفريقيا لعام (٢٠٠٥) "مصالحنا المشتركة" ومع ذلك لم يتم وضع تحديد دقيق لمفهوم مراكز التميز البحثى من قبل الأشخاص والمؤسسات.

والواقع أنه ليس من السهل أو المفيد إقرار مفهوم واحد لمراكز التميز البحثى. لذا فمن المهم تحديد بعض المعالم والخصائص الرئيسة للمؤسسات التى تتوافر فيها صفات التميز القابلة للقياس فى مجال البحث العلمى والابتكار التكنولوجى أو التى تطمح إلى أن تكون من مراكز التميز والموافقة على هذه المعالم والخصائص.

ولهذا الغرض ينبغى الالتفات إلى المعايير الرئيسة التالية (أمانة النيباد: ٢٠٠٦، ٣٠٢)

- الهوية المؤسسية، منظمة رسمية أو غير رسمية قابلة للتحديد لديها قيم وأنماط وقواعد محددة.
- هيكل إدارة قابل للتجديد تتوافر فيه آليات واضحة وتدرج وظيفى فى صنع القرارات.
- وأيضا فإن مراكز التميز البحثى تنطوى على نشاط تنظيمى واضح من حيث القدرة على التكيف والتأثير على البيئة الخارجية.
- توافق مهام وبرامج ونتائج مراكز التميز البحثى مع أهداف التنمية المستدامة التى يحددها كل بلد.

وفى ضوء ما سبق يمكن التركيز على تعريف (صالح الوكيل،٢٠٠٨) لمصطلح مراكز التميز البحثي Centers of Excellence ويقصد بها هنا وحدة علمية غير نمطية تتسم بإنجازات بحثية نوعية ملموسة تحقق لها الريادة والمكانة الرفيعة مقارنة بمثيلتها وتصب خدماتها على المجتمع من أجل تنميته.

وظائف مراكز التميز البحثى:

تتعدد هذه الوظائف، وفى مقدمتها الوظائف التالية:

- القيام بأنشطة بحثية وعلمية نوعية ومركزة فى مجالات محددة ذات أهمية وطنية وبُعد إستراتيجي.

- تهيئة المناخ العلمي والبحثي الملائم من أجل تمكين الباحثين وطلاب الدراسات العليا من إجراء البحوث المبتكرة.
- تحقيق التكامل والترابط بين الباحثين والخبراء في الجامعات وفي مجال الصناعة والشركات والمؤسسات.
- تعزيز التعاون في مجال البحوث النوعية بين الجامعات المصرية والجامعات والمراكز البحثية العالمية المتميزة ذات العلاقة (المملكة العربية السعودية: مرجع سابق، ١٠)
- وجود أولويات للاهتمام بدراسات دون غيرها والتركيز عليها لما لها من أثر إقليمي ودولي على المجتمع الذي تنتمي إليه الجامعة.
- ظهور الحاجة لتداخل التخصصات والمعارف في دراسة المشكلات الإقليمية والدولية وتفاعلاتها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية
- بناء قاعدة علمية وبحثية متميزة تمثل نواة مركز متخصص على مستوى متقدم.
- توظيف الأبحاث العلمية إلى عمل أفضل الممارسات في مجال التخصص.
- التنسيق والتدريب والتأهيل لقوى عاملة متخصصة ومنافسة.
- دعم التدريس في التعليم العام والجامعي.
- تسهيل اشتراك رجال الأعمال في تمويل مراكز التميز البحثي.
- التحسين المستمر للصورة الذهنية للجامعة لدى المجتمع والعالم الخارجي.
- الحفاظ على القدرات البحثية وتعزيزها والرقي بالمهنة وبرامج البحث في مجال تخصص المركز.
- القيام بأنشطة أو مشاريع أخرى تدعم الأنشطة البحثية والعملية في ذات التخصص (سراج الدين: مرجع سابق، ٣٠).

مبررات إنشاء مراكز التميز البحثي:

مراكز التميز هي مفتاح الابتكار، ولا يمكن وصف الحديث عن أهميتها بالمغالاة، ولهذا ومن أجل تحقيق تنمية قدرات العلم والتكنولوجيا للدول النامية ومصر ينبغي أن تنشأ مراكز تميز في هذه البلدان سواء كانت هذه المراكز محلية أو وطنية أو إقليمية أو دولية.

ويكمن مفتاح تعزيز التميز في تخصيص للموارد يقوم على الجدارة ويرتكز على عمليات تقييم ومراجعة صارمة. ومع معرفة القدرة العلمية المتواضعة نسبياً لأغلب البلدان النامية، يبدو من الضروري أن تضم عمليات المراجعة تلك – وخاصة بالنسبة للقرارات المتعلقة بالمشروعات البحثية الجديدة – خبراء متخصصين في ذات المعنى به من دول أخرى (سراج الدين: مرجع سابق،٣٠).

إن مراكز التميز البحثي سواء كانت ذات طبيعة محلية أو وطنية أو إقليمية أو دولية يجب إنشاؤها أو التخطيط لإنشائها في المستقبل في كل البلدان النامية من أجل نمو قدراتها العلمية والتكنولوجية.

وتأسيساً على ما سبق نجد أن تطوير المنظومة البحثية في مصر يأتي في مقدمة القضايا التي تحتاج إلى حلول علمية لمواجهتها، ومن ثم تبدو الحاجة لإنشاء مراكز للتميز البحثي من واقع الزيادة في أعداد العلماء والباحثين، والتي يترتب عليها عدم قدرة المراكز البحثية داخل الجامعات وخارجها على استيعاب جميع الباحثين وخاصة الباحثين الشباب، بالإضافة إلى ضعف الاستفادة من التقدم التكنولوجي والتقنيات الحديثة التي يمكن أن تسهم في نقله نوعية واسعة تستطيع مصر بفضلها أن تدخل عالم الثورة العلمية، وآفاق التكنولوجيا الجديدة دون إبطاء أو تريث. وبعض المفكرين والاقتصاديين يرون في هذه النقلة المباشرة فرصة سانحة أمام الدول النامية، وهذا يحتم على المجتمع المصري

استغلال العقول المتميزة أقصى درجات الاستغلال بشتى الطرق والأساليب والوسائل من أجل الدخول فى الحضارة الحديثة وإضافة الجديد للحضارة الإنسانية، ويمكن عرض أهم مبررات إنشاء مراكز للتميز البحثى فيما يلى:

هجرة العقول المتميزة:

تعتبر قضية هجرة العقول والكفاءات من المشاكل التى تستأثر باهتمام الدولة وخاصة تلك التى تعانى من تسرب أو فقد العديد من العقول وكفاءات مواطنيها إلى الخارج.

ومن أهم أسباب هجرة العلماء ما يلى (المؤتمر القومي الأول لتطوير منظومة البحث العلمى: مرجع سابق، ٢).

- الدخول المرتفعة التى يحصل عليها علماؤنا المهاجرون التى تبلغ أضعاف ما يمكن أن يحصلوا عليه فى مصر.
- وجود خطط مستمرة لرفع مستوى هؤلاء الباحثين والعلماء فى الخارج من خلال البرامج الداخلية والخارجية والمنح والتدريب، ... الخ.
- توافر فرص التطبيق العملى للاستفادة من إنتاج الباحث أو العالم فى بلاد المهجر
- إمكانات علمية أكبر من خلال منظومة علمية متكاملة.
- التفرغ للإنتاج والبحث العلمى والعملى ووجود فرص لنشر الأبحاث.
- وجود معامل مجهزة تجهيزاً حديثاً بأجهزة تكنولوجية متطورة.
- سهولة الحصول على المراجع والدوريات العلمية والمعلومات.
- كل ذلك يتيح للباحثين والعلماء أن يخرجوا أفضل ما عندهم ويشجع فيهم روح الاختراع والابتكار والإبداع والتميز.

دان العربيــة ــ تتــراوح بــين
تها بما عليه الوضــع العــالمى،
وفى بعض الإحصائيات تــصل
إلى (٦,١%) أما فى إســرائيل

لة فى هذا الشأن فما زال هناك
إنشاء مراكز للتميــز البحثــى
التى ينبغى توافرها.

ثى بالجامعات:

ن من المعــارف والبحــوث
الحصول علــى المعلومــة
مية التميز كأحــد العوامــل
التى أصبحت أحــد أركــان
ظيـف إمكانــات الأقمــار
قنوات متخصصة وقنــوات

تميز تخيلية" وهى عبــارة
بها معاهــد بحثيــة فــى

مواقع جغرافية مختلفة، ويتواصل فيها الباحثون ويتعاونون بشكل أساسي من خلال التكنولوجيا الجديدة مثل الانترنت والشبكة العالمية، والتى قد استحقت من خلال عملية مراجعة الجدارة أن تحظى على أرقى نوعية دولية من حيث العاملين والبنية الأساسية والمخرجات البحثية (سراج الدين: مرجع سابق، ٣٢- ٣٣).

القسم الثالث: خبرات بعض الدول العربية والأجنبية فى إنشاء مراكز للتميز البحثى بالجامعات

والدراسة الحالية تقسم خبرات بعض الدول فى إنشاء مراكز التميز البحثى بالجامعات إلى ثلاثة أقسام:

١- خبرات بعض الدول العربية فى إنشاء مراكز للتميز البحثى بالجامعات.

٢- خبرات بعض الدول الأجنبية فى إنشاء مراكز للتميز البحثى بالجامعات.

٣- أمثلة على مراكز التميز فى الجامعات العالمية.

أ. خبرات بعض الدول العربية فى إنشاء مراكز للتميز البحثى بالجامعات:

تعتبر الدول العربية حديثة عهد بمراكز التميز البحثى فى الجامعات، بل أن معظم الجامعات في الدول العربية لا يوجد بها مراكز للتميز البحثى، وإن وجد فهو محدود النطاق وحديث نسبيا، وستعرض الدراسة هنا بعض الخبرات لمراكز التميز البحثى بالمملكة العربية السعودية باعتبارها الدولة الرائدة التي أنشأت مراكز للتميز البحثى.

ففى المملكة العربية السعودية (المملكة العربية السعودية، مراكز التميز البحثى: مرجع سابق) نجد أن وزارة التعليم العالى قدمت دعما بـ (٥٥٠) مليون ريال لإنشاء (١٣) مركزاً بحثياً فى عدد من الجامعات، وأوضحت وزارة التعليم العالى، أن مشروع

مراكز التميز البحثى يهدف إلى تشجيع الجامعات على الاهتمام بنشاط البحث العلمى والتطوير، وتضمنت خطة إنشاء هذه المراكز التخصصات الآتية:

١- الهندسية فى جامعة الملك سعود.

٢- الجينوم الطبى فى جامعة الملك عبد العزيز.

٣- مركز التميز البحثى فى تكرير البترول والكيماويات فى جامعة الملك فهد للبترول والمعادن.

٤- النخيل والتمور فى جامعة الملك فيصل.

٥- التقنية الحيوية فى جامعة الملك سعود.

٦- الدراسات البيئية فى جامعة الملك عبد العزيز.

٧- الطاقة المتجددة فى جامعة الملك فهد للبترول والمعادن.

٨- فى أبحاث الحج والعمرة فى جامعة أم القرى.

٩- دراسة ظاهرة البحثى للتآكل فى جامعة الملك فهد للبترول والمعادن.

١٠- فقه القضايا المعاصرة فى جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

١١- دراسة لهشاشة العظام فى جامعة الملك عبد العزيز.

١٢- تطوير تعليم العلوم والرياضيات فى جامعة الملك سعود.

١٣- تقنية تحلية المياه فى جامعة الملك عبد العزيز.

وفيما يلى توضيح لعمل بعض من مراكز تميز بالجامعات السعودية (جامعة الملك سعود، الانترنت):

مركز التميز البحثي في تطوير العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود:

- **الرؤيـــة:**

أن نكون بيت الخبرة الأول في الوطن العربي ومركزًا عالميًا رياديًا في تطوير تعليم العلوم والرياضيات وأبحاثها وفق أفضل المعايير والتوجهات العالمية.

- **الرســالة:**

تقديم الدعم العلمي التربوي للمؤسسات التعليمية والمهتمين بما يسهم في تطوير تعليم العلوم والرياضيات على المستوى المحلي والعربي والعالمي (بحث، تدريب، فعاليات، شراكة)، وإبراز دورها في التنمية الحضارية والاجتماعية، وذلك من خلال تفعيل أدوار الشركاء:

- الطلاب: بالمشاركة الفاعلة والممتعة في تعلم العلوم والرياضيات.
- المعلمون: بتملك القدرات النوعية في تعليم العلوم والرياضيات.
- المناهج والبرامج التربوية: بالتطوير المستمر ومواكبة المستجدات للوصول إلى تعليم مميز.
- الإدارة التعليمية: بتبني برامج فاعلة تسهم في رفع كفاءة تعلم وتعليم العلوم والرياضيات.
- أولياء الأمور وأفراد المجتمع: بالوعي بأهمية ودور العلوم والرياضيات في الحياة.
- الشراكة المؤسساتية: بدعم نوعي لجهود تطوير تعليم العلوم والرياضيات.
- الشراكة العالمية: بتنفيذ بحوث وبرامج مشتركة وتوظيف خبراتهم النوعية بما يسهم في تطوير تعلم وتعليم العلوم والرياضيات.

- **الأهــداف:**

- تطوير لغة فكرية وعلمية مشتركة بين التربويين والمختصين فى مجالى العلوم والرياضيات فى مراحل التعليم العام والجامعى، للمساعدة فى تكوين مجتمع معرفى متناغم متميز فى مجاله.
- تكوين شراكات مع خبرات نوعية بحثية عالمية لتطوير تعليم العلوم والرياضيات وبناء خبرات بحثية محلية متميزة.
- إجراء بحوث ومشاريع وطنية لتشخيص واقع تعليم العلوم والرياضيات فى المملكة العربية السعودية وسبل تطويره.
- دعم البحوث المتخصصة والتأليف والترجمة ورسائل ومشاريع طلاب الدراسات العليا ذات العلاقة بتعليم العلوم والرياضيات.
- إعداد وتنفيذ برامج تدريبية لتطوير قدرات معلمى العلوم والرياضيات وأعضاء هيئة التدريس والطلاب وفق الاحتياجات والاتجاهات المعاصرة.
- عقد المؤتمرات والندوات وورش العمل والمحاضرات العلمية بما يسهم فى تطوير تعليم العلوم والرياضيات.
- تقديم خدمات واستشارات تربوية وبرامج تعليمية متنوعة لمختلف الفئات المستفيدة من خلال بوابة إلكترونية تفاعلية.
- نشر الوعى المجتمعى بأهمية تطوير تعليم العلوم والرياضيات.

- **الشركاء الحاليون:**

إيمانًا من المركز بأهمية عقد الشراكات مع عدد من الجهات الريادية فى هذا المجال، فقد قام بتوقيع عقود خدمات مع عدد من الشركاء وهم:

- مبادرة كارل وايمن لتعليم العلوم بجامعة بريتش كولومبيا بكندا وجامعة كولورادو بأمريكا.
- مركز دراسات تعليم العلوم والرياضيات بجامعة ليدز.
- المعهد الوطنى للتربية في سنغافورة.
- مركز تعليم العلوم والرياضيات بجامعة تكساس، الولايات المتحدة.
- المركز الوطنى للقياس والتقويم فى التعليم العالى فى المملكة العربية السعودية.

أنشطة وبرامج المركز:

أولاً: الأنشطة البحثية:

يسعى المركز لإجراء عدد من المشاريع والبحوث العلمية من خلال وحدة المشاريع والبحوث بالمركز، وتشمل المشاريع والبحوث العلمية المزمع إجراؤها على الجوانب التالية:

- **المشاريع والبحوث الوطنية:**

هى بحوث يشرف عليها المركز ويحدد مجالاتها ويشكل فرقها بمشاركة فريق البحث الدائم بالتعاون مع الباحثين المشاركين من مختلف الجامعات السعودية والجهات ذات العلاقة.

كما يسعى المركز لتوسيع مشاركته مع المختصين فى تعليم العلوم والرياضيات فى الجامعات السعودية والمؤسسات ذات العلاقة. ويؤمل أن تساهم هذه المشاريع فى تطوير تعلم وتعليم العلوم والرياضيات على مستوى التعليم العام والعالى، كما يؤمل أن يساهم الشركاء العالميون فى تقديم استشاراتهم فى المشاريع البحثية الوطنية، واستثمار خبراتهم كل فى مجاله.

- **البحوث العلمية المتخصصة:**

بحوث مدعومة متخصصة فى تعليم العلوم والرياضيات مقدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس والمختصين, ويتم تحديد مجالات عامة لهذه البحوث وفقًا لأولويات البحث فى تعليم العلوم والرياضيات فى المملكة العربية السعودية والتى يتم تحديدها دوريًا من خلال الدراسات التتبعية لأولويات البحث, حيث يتم الإعلان عنها بشكل دورى وفق معايير وإجراءات محددة.

- **دعم نشر البحوث العلمية:**

رغبة فى تشجيع البحث العلمى فى مجال عمل المركز، فإن المركز يمكن أن يدعم النشر فى المجلات العلمية المرموقة فى هذا المجال وفق ضوابط وإجراءات محددة.

- رسائل ومشاريع طلاب الدراسات العليا والمشاريع العلمية.
- التأليف والترجمة.

ثانيًا: عقد عدد من الفعاليات المختلفة:

- عقد مؤتمرات علمية عالمية وإقليمية.
- عقد ندوات علمية أو ورش عمل متخصصة.
- عقد محاضرات عامة لمحاضرين عالميين وخبراء محليين فى مجال تخصص المركز ويسعى المركز لتنفيذها بالتعاون مع عدد من الجامعات السعودية.
- تنظيم معارض علمية متعلقة بتعليم العلوم والرياضيات وتشمل معارض للمبتكرات العلمية وغيرها بحيث تكون مصاحبة للمؤتمرات العلمية.

- مركز التميز البحثى لتحلية المياه (مركز التميز البحثى بجامعة الملك عبد العزيز، الإنترنت)

أنشئ مركز التميز البحثى فى تحلية المياه بجامعة الملك عبد العزيز بتاريخ ١٠/٧/١٤٢٩هـ الموافق ١٣/٧/٢٠٠٨م.

تتمثل رسالة المركز فى تحسين اقتصاديات تحلية المياه من خلال تطوير تقنيات التحلية المختلفة، وزيادة إمكانيات المملكة لتوطين واستغلال تقنيات التحلية المختلفة، وكذا تدريب الكوادر الوطنية المؤهلة فى مجال البحث والتطوير لقيادة برامج بحثية وتقنيه متميزة.

الأهداف:

١- تقييم تقنى واقتصادى مستمر لمختلف طرق التحلية الحرارية والمعتمدة على الأغشية.
٢- تقييم مستمر لطرق المعالجة الحيوية والكيميائية لمياه التغذية والماء الأجاج المطرود
٣- تقييم مستمر للآثار البيئية لمحطات تحلية المياه.
٤- تقيم وتحسين مواد الإنشاء المستخدمة فى محطات التحلية.
٥- القيام بالأبحاث الأساسية والتطبيقية فى مجالات تحلية المياه .
٦- بناء محطات اختبار لطرق التحلية وتقنياتها المختلفة عند الظروف الحقيقية.
٧- نشر التوعية بصناعة التحليه وتطوير التعليم والتدريب فى مجال التحليه.
٨- إثراء وتطوير برامج الدراسات العليا فى علوم وتقنيات التحلية.
٩- التعاون مع الجامعات والمعاهد ومراكز البحوث العالميـة المتخصـصة والـشركات العالمية ذات الصلة بصناعة التحلية.
١٠- توثيق الروابط مع مؤسسات التحليه المحلية (مركز التميز البحثى فى تحلية الميـاه، الإنترنت).

- مركز بحوث الجينوم الطبى (مراكز التميز البحثى فى الجينوم الطبى بجامعة الملك عبد العزيز، الإنترنت).

أُنشئ مركز التميز البحثى فى الجينوم الطبى فى جامعة الملك عبد العزيز بـدعم من وزارة التعليم العالى، بتاريخ ١٥ محرم ١٤٢٨ هـ (٤ فبراير ٢٠٠٧م).

رؤية المركز:

تتمثل فى البحث والمساعدة والتميز للحالات المرضية التى تعاني من خلل فى الجينات المنتشرة فى المملكة العربية السعودية. ويسعى لأن يكون المركز متميزاً فى مجال علم أبحاث الجينات الطبية وتكريس الجهود لتطوير وتعزيز الأبحاث إلى الممارسة الطبية وذلك للكشف عن الأمراض ذات العلاقة.

الأهداف:

- تسهيل وتطبيق برامج بحثية مختلفة وذلك لتأسيس مركز تعليمي متميز لأبحاث الجينوم المتطورة.
- السعى لتطوير ابتكار بحوث الجينوم المتعلق أو المسئول عن مشكلة عمل بيولوجى محدد.
- وضع اقتراحات وحلول أساسية متطورة فى المسائل أو المشاكل الحرجة الحاسمة على المستوى الوطنى فى علم الجينات.
- التركيز على تطوير طرق التقنيات التحليلية الحديثة المتعلقة بالحاسب الآلى مما يزيد فعالية الإنتاج والتحليل للمعلومات المحددة الشاملة على جين محدد متعلق بمرض معين منتشر.
- استغلال الكفاءات والمهارات العلمية لدى منسوبى المركز. السعي الدؤوب وراء بلورة ووضع جامعة الملك عبد العزيز كمؤسسة تعليمية وبحثية بارزة فى العالم العربى والإسلامى.

ب. خبرات بعض الدول الأجنبية فى إنشاء مراكز لتميز البحث بالجامعات:

أولاً: النموذج الامريكي:

تؤكد بعض الدراسات أن أغلب مراكز التميز البحثى توجد فى المعامل الوطنية أو جامعات الصفوة التى تميل إلى الفوز بأغلب منح البحوث التنافسية. وعلى سبيل المثال نذكر بعضها:

١- مركز التميز في التدريس والتعلم بجامعة انديانا (Indina university, Enternet)

أنشئ المركز لتشجيع ودعم المنح الدراسية للمعلمين من خلال التعاون بين مكتب الشئون الأكاديمية والمؤسسات الجامعية، بدأ العمل بهذا المركز في ربيع ٢٠٠٢م.

يركز المركز على تحسين التدريس والتعلم من خلال تقديم مجموعة من الأنشطة:

- البدء في تنمية برامج الكلية، بما فيها حلقات العمل والحلقات الدراسية والمؤتمرات.
- تقديم التسهيلات لتحسين التدريس داخل حرم الجامعة.
- تطوير وصيانة موقع على شبكة الإنترنت.
- إقامة علاقات تعاون مع المراكز المماثلة في جميع أنحاء البلاد، وخاصة داخل جامعة إنديانا ونورث وانديانا.
- نشر المعلومات عن التدريس الفعال.
- مساعدة أعضاء هيئة التدريس على نحو فعال على دمج التكنولوجيا في التعليم.
- تشجيع وتيسير مختلف أشكال التعليم والمنح الدراسية وبعد تلك الأشكال المعترف بها في حيازة وترويج هذه العملية.
- المساعدة في تطوير التعليم.
- تتبع الموارد لدعم المنح التعليمية.
- تطوير أنشطة التنمية المهنية (CELT).

٢- مركز التميز فى تدريس العلوم والرياضيات بكلية التربية جامعة تكساس (Center For Excellence, Univ, Texas, Entrnet)

هذا المركز حاصل على جائزة أكثر من ٦١ مؤسسة والتى تهتم بالتنمية المهنية. وتضم البنية الأساسية لأكثر من ٣٣ مؤسسة من مؤسسات التعليم العالى بالتعاون مع وكالة تكساس التعليمية مراكز خدمات التعليم، المناطق التعليمية، الشركاء التجاريين. هذا المركز ولمدة أكثر من ١٧ عامًا وسجله مثالى فى تصميم وتنفيذ التنمية المهنية القائمة على البحث باستخدام النماذج التعليمية، والمواد، وأفضل الممارسات.

رسالة المركز:

مركز التميز فى تدريس العلوم والرياضيات يقدم خدمات التنمية المهنية للمعلمين، ويساعد المعلمين فى اكتساب وتنفيذ المعارف واكتساب المهارات الأساسية. وهذا البرنامج يزود المعلمين بالمعارف والمهارات اللازمة لإشراك الطلاب في تعلم العلوم والرياضيات ذات المعنى، والأنشطة تكون مصممة لإكساب الطلاب التفكير العلمى، محو الأمية التكنولوجية والرياضية، والاهتمام بمتابعة العلوم والهندسة المرتبطة بالوظائف وسوق العمل.

أنشطة المركز:

١- التنمية المهنية الأكاديمية.
٢- برامج التنمية المهنية.
٣- تكريم المعلمين.

ثانيا: النموذج الألمانى:

إن ألمانيا فى مقدمة الدول الأوربية فى مجال البحث العلمى، حيث يخضع فيها البحث العلمي إلى مجالات التطبيق والتحويل لمنتجات داخل المجتمع الألمانى، لذا نجد

تركيز أغلب المؤسسات البحثية على قطاع العلوم التطبيقية، وهذا هو مـا يحكـم الـدول المتقدمة بشكل عام، وتصدت ألمانيا للدول الأخرى من خلال البحث العلمى المتقدم، بهـا ويتضح ذلك من خلال تتبع نشأة البحث العلمى داخل ألمانيا، وأشكال التعاون المختلفة بين الجامعات وقطاعات الإنتاج.

ويجب الإشارة إلى أن البحث العلمى فى ألمانيا ـ فـى أغلبـه ـ يـتم داخـل المؤسسات البحثية خارج الجامعات، وتحتل ألمانيا المرتبة الأولى ـ دون منازع ـ بـين الدول الأوربية من حيث براءات الاختراع ـ ٢٤٠٠٠ براءة ـ المسجلة علـى الـصعيد الأوربى، كما أنه يجب الإشارة إلى وجود ثلاث شركات ألمانية ـ سيمنز، بـوش، بـى آ إس إف (BASF) من أفضل سبع شركات في براءات الاختراع على الصعيد العـالمى. وتحوز أكثر البراءات فى التقنيات التطبيقية مثل تقنية صـناعة الـسيارات وبنـاء الآلات وتقنيات البيئة والكيمياء والطاقة والبناء (Martin, S, 2006, 120).

وتبدو أهمية البحث العلمى فى المجتمع الألمانى من خلال عدة مؤشرات أهمهـا مؤشرات المدخلات، والمتمثلة فى نسبة الإنفاق على قطاعات البحث والتطوير، حيث تنفق الحكومة الألمانية الاتحادية وفق إحصاءات ٢٠٠٥م حوالى (٢,٥١%) من الناتج القـومى المحلى، ويتوقع أن تصل النسبة إلى حوالى ٣% عام ٢٠١٠م، كما يتم تخصيص مبـالغ مالية ضخمة للأبحاث الدقيقة (نانو) والحيوية (بيولوجيـا) والمعلوماتيـة (Thomas, S, Op.cit, 120).

أمثلة واضحة لمراكز التميز:

مركز التميز فى علوم الحيـاة بجامعـة جوهـانز جـوتنبرج بمـانيز بألمانيـا (Excellence Center, Enternet).

يركز هذا المركز وبشكل خاص على علوم النانو nanosciences، والنانو وحدة

عبارة عن واحد من مليار، والمواد هنا تشمل حجم الذرات والجزيئات. علوم الحياة يشمل مجموعة من التخصصات مثل الفيزياء والكيمياء والبيولوجيا وعلوم المواد والطب. علوم الحياة تساهم مساهمة كبيرة فى فهمنا للكائنات الحية والنظم الإيكولوجية. الجمع بين علوم الحياة و nanosciences لم تكن معروفة ولكنها وفرت الفرص لفهم الأمراض الوراثية والأمراض الناجمة عن التأثيرات الخارجية.

ثالثاً: النموذج الكورى :

تعد كوريا من الدول التى تركز على البحث العلمى داخل جامعاتها، وذلك عن طريق عدة طرق منها إرسال بعثات لأبنائها إلى الخارج للحصول على الدرجات العلمية العالية مثل درجة الدكتوراه، لذا نجد كوريا من الدول ذات الاقتصاد القوى (Kwok, 1998, 195).

ويوضح مثال كوريا الجنوبية المذهل فى العقود الأخيرة ما يمكن أن تنجزه دولة تكرس جهودها نحو بناء قدرتها فى مجال العلم والتكنولوجيا، لكن التحديات والإصرار الذى أدى بها إلى النجاح والتميز بين الدول لن يكون بالضرورة هى التحديات التى تؤدى إلى نجاح دولة أخرى، وذلك لاختلاف ظروف كل بلد وبالتالى تختلف المجالات التى تحتاج إلى تركيز، كما تختلف القضايا التى يجدر تناولها فى كل بلد عن الآخر (Kwok,Op.Cit.197).

وتحاول الجامعات الكورية الالتزام بتركيز الانتباه على سمعتها الخاصة ومحاولة جذب تمويل أكثر لتتحمل قدرة استيعابية أكثر من الطلاب، لذلك قامت الجامعات الكورية بمحاولات مختلفة للعناية بمخرجات الأبحاث التي تجرى بها أكثر من التدريس، وهذا يعتمد على بعض المتغيرات مثل عمر الجامعات وحجم تمويلها، وتشير الكثير من الدراسات إلى وجود ارتباط قوى بين المخرجات البحثية والمكانة المرموقة للجامعة.

وفى نفس السياق يجب الإشارة إلى أن النجاح في الأبحاث العلمية يعتمد أساساً على مؤشر النشر العلمى بواسطة أعضاء هيئة التدريس بالكلية، ومن هنا زاد الإقبال على النشر فى الجامعات الكورية فى الأعوام القليلة الماضية. كما ارتبط التمويل الحكومي للجامعات بقدرة الاستثمار فى المخرجات البحثية المنشورة، وبالتالى اعتمد على تقديم المنتج البحثى عالى الجودة.

وتأسيساً على ما سبق يجب الإشارة إلى وجود تقييم سنوى دورى للجامعات الكورية فى مجالات البحث العلمى داخل التخصصات الأكاديمية، كما يجب الإشارة باستمرار إلى المشكلات البحثية التى تواجه البحث العلمى داخل الجامعات الكورية.

ومن أمثلة المراكز البحثية الجامعية:

توجد فى كوريا مراكز بحثية ملتحقة بالجامعات تسمى مراكز امتياز والتى تتضمن عدة أشكال مختلفة منها مراكز البحث العلمى ومراكز البحث الإقليمية والتى تتميز بالتعاون البحثى بين الجامعات الإقليمية وقطاعات الصناعة، وتحصل مراكز الامتياز على مساندة من جانب وزارة العلم والتكنولوجيا، وتركز مراكز البحث العلمى على النظريات الجديدة فى مجالات العلم الأساسى، والبحث المعمق حول الظواهر الطبيعية، وتشدد مراكز البحث الهندسى على تطوير تكنولوجيا صناعية متقدمة، وهذه المراكز مفتوحة أمام الطلاب الأجانب، نظراً لأنها تعد جميعها جزءًا من الجامعات (إسماعيل سراج الدين، مرجع سابق، ١٠٦).

وعلى سبيل المثال يعد معهد كوانجو للعلم والتكنولوجيا ــ والتى قامت الحكومة الكورية بتأسيسه عام ١٩٩٣م ــ مركزًا من مراكز التميز حيث يعتبر معهدًا تعليميًا وبحثياً فى منطقة جنوب شرق البلاد. وكان الهدف منه التركيز على مجالى البحث

والتطوير للتكنولوجيات الجديدة، وإفراز علماء ومهندسين على درجة عالية من الكفاءة والدكتوراه في المجالات الآتية: المعلومات والاتصالات وعلوم وهندسة المواد والميكانيكا الإلكترونية وعلوم وهندسة البيئة وعلم الحياة.

ولعل أهم سمة تميز مراكز الأمتياز هو العلاقة الوطيدة بين البحث العلمي والمؤسسات التنموية، حيث توجد هناك عدة أشكال للربط بين البحث العلمي الجامعي وقطاع الصناعة وذلك لدفع عجلة التنمية، ومن هذه الأشكال (إسماعيل سراج الدين، مرجع سابق، ١٠٧).

١- تعمل مراكز الامتياز بكافة أنواعها جميعا بوصفها أدوات رئيسة لتعزيز البحث والتطوير في الجامعات. بينما تعنى مراكز البحث الإقليمية بالتعاون البحثى بين الجامعات الإقليمية ورموز الصناعة، ويجرى اختيار مراكز البحث العلمي ومراكز البحث الهندسي على أساس جودة البحث والمهارات والتدريب، يجرى اختيار مراكز البحث الإقليمية على أساس تحقيق تطوير إقليمي متوازن للتعاون بين المجتمع الأكاديمي والصناعة في مجال البحث والتطوير.

٢- تشرف الشركات الصناعية الكبرى في القطاع الخاص على نسبة كبرى من أعمال البحث العلمي الجامعي داخل جامعات كوريا، حيث ترصد نسبة من أرباحها، وبفضل هذا التمويل استطاعت الجامعات الكورية تحديد برامجها البحثية في ضوء الأولويات الوطنية.

٣- تقوم الجامعات بتدريب جميع التقنيين المتخصصين الذين تستخدمهم المؤسسات الصناعية، حيث يشكلون قوة عاملة رفيعة التأهيل قادرة على التكيف مع التجديدات والمبتكرات الخبيرة، وهكذا تقدم الجامعات إسهامات متعددة في استثمار التكنولوجيا والعلوم لتحقيق التنمية التي تعجز عنها أية مؤسسة أخرى.

رابعاً: النموذج الكندي:

إن كندا من الدول المتقدمة صناعياً على مستوى العالم، لذا نجد ارتفاع النسب المخصصة للبحث العلمي داخل الجامعات ومراكز البحث العلمي الملحقة بها، كما أن هناك أشكال ربط مختلفة بين قطاعات البحث العلمي ومؤسسات الإنتاج داخل المجتمع، ويتضح ذلك من خلال تتبع نشأة البحث العلمي داخل الجامعات الكندية، وأشكال التعاون المختلفة بين الجامعات وقطاعات الإنتاج.

وتمارس الجامعات الكندية وظائفها المتعارف عليها على مستوى العالم والمتمثلة في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وغالباً ما تدار هذه المؤسسات عن طريق مجلس أعلى للمواد الأكاديمية، ولجنة لإدارة وتمويل البرامج والمواد الدراسية، ويأتي على رأسهم رئيس الجامعة، كما يتم التعاون بين الجامعات في المناطق والأقاليم المختلفة من خلال لجان حكومية وغير حكومية مثل الروابط القومية والمحلية، وعلى المستوى القومي تقوم رابطة الجامعات والكليات الكندية بمنح الدرجات العلمية الكندية (محمود عطا:١٩٩٧: ٢٦٣).

وتعتبر منطقة أونتاريو من أكثر المناطق التي تبنت برامج الأبحاث المشتركة بين الجامعات والصناعة، حيث قامت حكومة (أونتاريو) بتوفير مبلغ ٢٠٤ مليون دولار كندي لإنشاء سبع مراكز للتميز وذلك خلال خمس سنوات، وبعد نجاح التجربة تم رصد ٢٠٠ مليون دولار كندية إضافية من الحكومة لنفس المشروع، وفي ١٩٨٩ قدمت الحكومة ٢٤٠ مليون كندي لإنشاء شبكة مكونة من (١٥) مركزاً من مراكز التميز. وامتد هذا البرنامج لمدة خمس سنوات أخرى، وتم تقديم نفقات إضافية لهذا المشروع مقدارها ١٩٧ مليون دولار كندي (أحمد الخطيب:٢٠٠١: ٢٨٦).

وهكذا استمرت الحكومة الكندية فى تدعيم مشاريع الأبحاث فيما بين الجامعات وقطاعات الصناعة، من خلال الاهتمام بمزيد من توفير التمويل الكافى لمراكز البحث العلمى داخل الجامعات، والتى يطلق عليها مراكز التميز (Centers of Excellenc)، وهذا يعكس لنا مدى الاهتمام بالبحث العلمى داخل الجامعات الكندية.

ولقد كانت هناك لدى الحكومة الفيدرالية والحكومات الإقليمية والوكالات الحكومية بكندا رغبة ـ من منتصف حتى أواخر الثمانينيات ـ فى تمويل عدد من المبادرات الخاصة بمجال العلوم والتكنولوجيا، وذلك بمحاولة تجريبها بواسطة أشكال مختلفة من التداخلات بين الجامعة وقطاعات الصناعة، وهكذا كانت هناك اتفاقات ضخمة قامت عن طريق المجلس الرئاسى للتكنولوجيا والذى أسس بواسطة حكومة أونتاريو فى يوليو ١٩٨٦م، لمساعدة أونتاريو على قيادة الاقتصاد والإبداعات التكنولوجية (Stephen Bell, 1996, 327).

إذن تعد مراكز التميز بمدينة أونتاريو صيغة لمراكز بحثية موجودة داخل الجامعات بغرض توثيق العلاقة بين الجامعات والمؤسسات الصناعية.

وتضم منطقة (أونتاريو) أكبر عدد من مؤسسات التعليم الجامعى، حيث يدرس بها حوالى نصف طلاب كندا، كما أن جامعات أونتاريو أنتجت نصف الأبحاث الجامعية على مستوى كندا، حيث تعد أكبر مناطق كندا العشر سواء من حيث المساحة أو من عدد السكان، لذا وفرت حكومة أونتاريو المبالغ المالية اللازمة لإنشاء عدد كبير من مراكز التميز فى جامعات أونتاريو، وذلك حتى يحدث ربط بين علماء الصناعة والجامعة، وتصبح الصناعة الكندية قادرة على المنافسة العالمية.

القسم الرابع: تحليل المنظومة البحثية فى مصر

أكدت معظم الأدبيات فى مجال البحث العلمى أن منظومة البحث العلمى تعتمد اعتماداً أساسياً على المكونات الأساسية الثلاثة والتى تتمثل فى المدخلات والعمليات والخرجات وفيما يلى تحليل المنظومة من خلال عناصرها الأساسية:

(أ) المدخلات:

يهتم هذا الجزء بدراسة أهم مدخلات المنظومة البحثية فى الجامعات والمراكز البحثية الملحقة بها، والمتمثلة فى العناصر البشرية والمادية والتكنولوجية والمعلوماتية وذلك بهدف معرفة جوانب القوة والضعف داخل المنظومة البحثية المصرية.

١. القوى البشرية البحثية:

تعتبر القوى البشرية البحثية المؤهلة على درجة عالية من الكفاءة من أهم مدخلات البحث العلمى، ومما لا شك فيه أن هناك علاقة طردية بين كفاءة التعليم الجامعى ومعدل إنتاج الأبحاث، حيث تعد مرحلة التعليم الجامعى من المراحل الأساسية المؤثرة فى إعداد القوى البشرية البحثية المدربة على درجة عالية من الكفاءة (محمد مسعد ياقوت: ٢٠٠٧، ٥٠).

٢ - الموارد المالية:

تعد الموارد المالية من أهم مدخلات منظومة البحث العلمى فى أى دولة من الدول التى تسعى إلى التقدم أو إلى النمو على حد سواء، وكلما زادت نسبة الإنفاق على البحث العلمى فى عصر المعلوماتية، عصر تدفق المعرفة، زادت نسبة العائد على المجتمع وما يترتب على ذلك من زيادة التنمية فى شتى جوانب الحياة وبالتالى يؤدى ذلك إلى تقدم المجتمع ورفاهيته. وتثبت الإحصاءات بأن هناك تخبط فى الإحصاءات الخاصة بمجتمعنا المصرى حيث تشير الإحصاءات وفقاً لتقرير التنمية البشرية (٢٠٠٥):

- أن نسبة ما ينفق على البحث العلمى فى مصر كنسبة من الدخل القومى الإجمالى (٠,٢%) خلال السنوات من (١٩٩٧-٢٠٠٢)، وهى عكس ما يتم رصده فى المؤتمرات البحثية المصرية، حيث وصلت النسبة إلى (٠,٩%) عام (٢٠٠٢-٢٠٠٣) ومما لا شك فيه أنه فى الحالتين فهى نسبة ضعيفة للغاية بالمقارنة بالعديد من الدول على مستوى العالم.
- كما أن هناك غيابًا شبه تام لمؤسسات المجتمع فى دعم حركة البحث والتطوير فى مصر.
- كما أن هناك ضعفًا ملحوظًا فى قدرة الجامعات على الاندماج مع مؤسسات المجتمع لإيجاد صيغ بديلة لتمويل حركة البحث بها (ضياء الدين زاهر: ٢٠٠٧: ٤٧).

٣. الإمكانات البحثية:

من الملاحظ أن الإمكانات البحثية والمتمثلة فى المختبرات البحثية وغيرها قليلة وغير متوافرة أحياناً بالجامعات المصرية لذا تعتبر الجامعات المصرية جامعات فقيرة فى الإمكانات البحثية ويرجع ذلك للأسباب التالية:

- قلة التجهيزات البرمجية والحاسوبية لإجراء البحوث وتحليل الإحصائيات فى مختلف وجوه المعرفة.
- التجهيزات والمعدات المخبرية العامة والأساسية الخاصة بكل باحث أو فريق بحث غير موجودة وإن وجدت فهناك تجديد مستمر لها مما ينتج عنها ارتفاع تكلفتها ومن أمثلتها: المجاهر الالكترونية، ومختبرات اللغات والنطق، وهذا سبب رئيسي لعدم تواجدها داخل جامعاتنا المصرية حيث تعانى من فقر لهذه

التجهيزات، وهذا يعود لقلة المخصصات المالية لهذه التجهيزات (محمد مسعد ياقوت: مرجع سابق، ٧٤).

- اضمحلال فى الإمكانات المكتبية وتكرار المراجع والدوريات بدلاً من تكاملها.
- عدم وجود التكامل والتنسيق الكافى بين الجامعات للاشتراك فى المكتبات الإلكترونية.

٤. القوانين والتشريعات والسياسات المنظمة للبحث العلمي:

تعد القوانين والتشريعات أهم العناصر الأساسية لعمليات منظومة البحث العلمى داخل الجامعات ومراكز البحث الجامعى حيث إنها مسئولة عن توجيه الموارد البشرية فى البحث العلمى، وتحديد أهداف المؤسسات البحثية وتنظيم عملياتها وتوجيهها نحو التقدم والتطور المستمر فى إطار من القواعد التشريعية وأجهزة تحترم الالتزام بتنفيذ هذه القواعد بعدالة وموضوعية.

وترتكز أهم سياسات البحث العلمى على ما يلى:

- إصدار تشريعات جديدة فى مجال حقوق الملكية الفكرية بما يتوافق مع القوانين الدولية للمساهمة فى دفع وتطوير قطاع صناعة البرمجيات في مصر.
- تطوير التشريعات المصرية التى تحكم التنظيم والإدارة والأداء فى معاهد ومراكز البحث العلمى والتنسيق بين جهاته المتعددة.

(ب) العمليات:

بعد دراسة مدخلات المنظومة البحثية في الجامعات والمراكز البحثية الملحقة بها، والمتمثلة فى العناصر البشرية والمادية والتكنولوجية والمعلوماتية يأتى دور مناقشة العمليات، حيث أن العمل التنظيمى والإدارى هو الشرط الأساسى لنجاح العمليات داخل

أى منظومة، فهو المسئول عن تسيير المدخلات وتوظيفها داخل المنظومة بطريقة تعمل على تحقيق الأهداف المنوطة بها، حتى تتحقق السياسة التي وضعت لها.

وتتمثل عمليات منظومة المراكز البحثية الجامعية في كيفية إدارة هذه المراكز حيث تنص المادة رقم (٣١١) من اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات ٤٩ لسنة ١٩٧٢ عن أن يتولى كل وحدة مجلس إدارة يراعى فى تشكيله أن يكون معبراً عن الأهداف التى ترمى الوحدة إلى تحقيقها، ويجوز أن يضم إلى عضويته بعض الأعضاء من الخارج من ذوى الخبرة الفنية، كما يتم تشكيل المجلس بقرار من رئيس الجامعة وفقاً للنظام الذي يضعه مجلس الجامعة. وفي نفس الصدد تنص المادة رقم (٣١٢) من نفس اللائحة على أن تبلغ قرارات مجلس إدارة كل وحدة إلى رئيس الجامعة خلال ثمانية أيام على الأكثر من تاريخ صدورها لاعتمادها وتعتبر نافذة إذا لم يعترض عليها خلال أسبوعين من تاريخ وصولها مستوفاه إلى مكتبه (عبد الفتاح مراد: د.ت، ٢٦٤).

وفى نفس الصدد تنص المادة رقم (٣١٤) من اللائحة على أن تكون لكل وحدة لائحة داخلية تحدد اختصاصات مجلس الإدارة ورئيس المجلس والنظم المالية والإدارية للوحدة.

(ج) المخرجات:

والهدف من المخرجات هو الحكم على كفاءة المنظومة البحثية والتى تتضمن أهم المعايير والتى تتمثل فى النشر العلمى وبرأءات الاختراع.

١. الأبحاث المنشورة:

تشير الإحصائيات خلال الفترة ما بين ٢٠٠٠-٢٠٠٥ على أنه تم نشر ٣٠٥ ملايين ورقة بحث علمية وتكنولوجية فى جميع أنحاء العالم، وكان مجموع المنشورات

للدول العربية جميعها (١%) من معدل النشر العالمى بينما تصل إسرائيل وحدها إلى (١٠%) والولايات المتحدة الأمريكية (ميشال سالم الشماس:٢٠٠٧، ١٣٥). إلى (٣٤%). مما يدل على ضعف البحث العلمى فى كافة الدول العربية على حد سواء، لذا يجب إعادة النظر مرة أخرى لسياسات البحث العلمى داخل المجتمعات العربية.

وقد يرجع ذلك للأسباب التالية (أحمد محمد عبد العزيز: مرجع سابق)

- ضعف الاتصالات بين العلماء العرب.
- غياب التجمعات العلمية.
- ضعف الاتصال بين المؤسسات البحثية سواء داخل المجتمع أو على مستوى الدول العربية.
- غياب الفكر البحثى.
- ضعف الاتصال بين المؤسسات البحثية والجامعات وقطاعات الصناعة.
- ضعف اهتمام الحكومات العربية بالبحوث العلمية.
- الاعتماد على استيراد التقانة دون تصنيعها.

٢ ـ براءات الاختراع:

إن براءات الاختراع لا تتجاوز براءة اختراع واحدة لكل مليون نسمة فى الدول العربية، ويعود هذا التدنى إلى اكتفاء بعض الدول العربية بتخريج كوادر من المهندسين والعلماء والفنيين دون وجود مردود من وراء ذلك في شكل صادرات صناعية تتماشى مع المعايير الدولية فى التطور العلمى بما يكون له دفع إيجابى فى النهاية على الدخل القومى يعوض القيام بمثل هذا الجهد من الإنفاق (ميناء سالم: مرجع سابق، ١٤١).

وفى نفس الصدد يجب الإشارة إلى أن براءات الاختراع لا تعبر بحد ذاتها عن النشاط الابتكارى الذى يعتبر اقرب صلة إلى الناتج الداعم للتنمية، حيث يمثل الابتكار تطوير المنتجات والخدمات والتقانات المستخدمة فى كافة المرافق التنموية المختلفة، وتمثل التقانة دوراً هاماً في رفع كفاءتها وللأسف الشديد تكاد تخلو الابتكارات فى الأسواق من الابتكارات العربية بشكل عام والمصرية بشكل خاص. ولم ترق بعد إلى مرحلة الابتكار للوصول لاقتصاد المعرفة (تقرير التنمية الإنسانية العربية:٢٠٠٣، ٧٠-٧١).

ويعكس الوضع الراهن للبحث العلمى فى الجامعات المتمثل جهود علمية مبعثرة متفاوتة الجودة، ومتفاوتة الأغراض، والجوانب نفذت فى أغلبها بمبادرة من الباحث المهتم، وهذه البحوث أجريت غالباً لأغراض الترقية، وهذه البحوث أجريت فى ظل معوقات عديدة تتراوح بين ضعف الخبرات وندرتها وغياب الحوافز المادية والمعنوية للباحثين وضعف البنية التحتية، وضعف الاعتمادات المالية الكافية.

ولقد بات من الضرورى بل من الملح أن يتم تعديل دفة البحث العلمى باتجاه أبحاث تطبيقية تخدم خطط التنمية فى المجتمع مع ضرورة الاهتمام والتركيز على عنصر الجودة فى إنجاز هذه الأبحاث لتضاهى فى مستواها أبحاث العالم المتقدم.

انطلاقا من العرض السابق، نستخلص التالى:

١. غياب المنظومة المتكاملة للبحث العلمى فى الجامعات والمؤسسات البحثية وبشكل واضح.
٢. غياب مؤشرات الأداء المؤسساتى فى الجامعات والمراكز البحثية نظرا لغياب المنظومة البحثية من ناحية، ولغياب مفهوم الإدارة البحثية المتكاملة من ناحية

ثانية، وتبقى المبادرات والنجاحات الفردية في البحث والتطوير والابتكار على أهميتها محدودة النتائج.

٣. رغم وجود بعض المؤشرات الخاصة بأداء الباحثين إلا أن هذه المؤشرات تبقى غير مجدية وغير مراقبة بالشكل الذى يخدم العملية البحثية.

٤. مخرجات البحث العلمي من منشورات علمية وبراءات اختراع أدنى بكثير مما هو متوقع فى هذه المرحلة.

٥. البحث العلمى فى واقعه الحالى غير مرتبط بعملية التنمية المجتمعية الشاملة.

٦. إن أى محاولة لتحليل الواقع الراهن لمخرجات البحث العلمى تصطدم بغياب الإحصائيات والأرقام بشكلها الدقيق وبمرجعيتها المعول عليها مما يجعل استخدامها وتأويلها عسير جدا.

٧. إن مساهمة طلبة الدراسات العليا فى تطوير البحث العلمى محدودة ومقتصرة فقط على الحصول على الدرجات العلمية، وهذا بالتأكيد ينعكس على أداء الباحثين، بعكس دول متقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية والتى يساهم فيها طلاب الدراسات العليا فى البحوث التطبيقية وغير التطبيقية، وتعطيهم الفرصة لنشر أبحاث علمية فى مجلات علمية محكمة، وكذلك المشاركة في المؤتمرات العلمية وهذا يساعد فى إكسابهم الخبرات العلمية، كما وجد أنهم قدموا خبرات واكتشافات هائلة فعلى سبيل المثال اكتشاف جين سرطان الثدى تم اكتشافه من أحد طلاب الدراسات العليا بجامعة ولاية ميتشجان (هيام بشور:٢٠٠٦، ١٠).

وانطلاقاً من التحديات والتداعيات التى ترتبت على مجموعة المستجدات التى تواجه منظومة البحث العلمى داخل المراكز البحثية بالجامعات المصرية، والتى تتعدد

وتتنوع فى أشكالها، هناك العديد من نقاط الضعف والمشكلات والعقبات التى تواجه المراكز البحثية داخل الجامعات المصرية، مما يضعف من الكفاءة الداخلية والخارجية للبحث العلمى داخل الجامعات.

القسم الخامس: إطار تصورى مقترح لإنشاء مراكز للتميز البحثى بالجامعات المصرية:

تمهيد:

انطلاقا من المفهوم الذى عرضته الدراسة لمراكز التميز البحثى ووظائفها، ونماذج من هذه المراكز فى جامعات العالم المتقدمة، واستجابة لمطالب مجتمعية وجامعية فى تحديث منظومة البحث العلمى بالجامعات المصرية، تعرض الدراسة نموذج لمركز بحثى مقترح يتوافق مع الواقع الجامعى المصرى، كما يمكن تعميمه وفقا للتخصصات المختلفة. فيما يلى هذا النموذج الذى يتكون من المكونات الآتية:

أولاً: تحديد معايير التميز البحثى.

ثانياً تحديد رسالة المركز البحثى.

ثالثاً: فلسفة وأهداف مركز التميز البحثى.

رابعاً: الهيكل التنظيمى المقترح.

خامساً المهام البحثية.

سادساً: توافر الموارد البشرية والمادية وآليات العمل.

وفيما يلى توضيح لكافة هذه المكونات:

أولاً: الاتفاق على معايير التميز البحثى:

ويمكن الإشارة إلى أهم هذه المعايير وفى مقدمتها:

- إتباع المنهجية العلمية الرصينة.
- خدمة قضايا التنمية الوطنية.
- التوافق مع المدارس البحثية العالمية.
- الحرص على النوعية والجودة لمشروعات البحوث.
- الارتقاء بالقدرات البحثية لأعضاء هيئة التدريس الجامعية.
- تعزيز الصلة بين الجامعة والمجتمع المحلى والمجتمع العالمى.

ثانياً: تصميم رؤية المركز ورسالته:

يمكن الاتجاه لجعل هذه الرؤية تتجه نحو المساهمة فى وضع الجامعات المصرية على الخريطة الدولية للجامعات المتقدمة ذات الهوية البحثية المتميزة، بما يضمن الاعتراف الدولى والعالمى بها، بحيث تكون معنية بإنتاج بحث علمى متميز قادر على المنافسة فى الأسواق المحلية والدولية والعالمية، وأن يسهم البحث العلمى فى حل المشكلات المجتمعية وتطوير العلوم واكتشاف النظريات الجديدة وبراءات الاختراع .. الخ. وأن يقوم علماؤها والباحثين الشباب بدور فعال فى تطوير منظومة البحث العلمى من أجل مواكبة مطالب عصر المعلوماتية.

ثالثاً: فلسفة مراكز التميز البحثى وأهدافاه:

من أهم المبررات الملحة لإنشاء مراكز التميز البحثى فى الجامعات المصرية ما يلى:

١- مواجهة تحديات العالم الجديد فى عصر التقنية العالية والمعرفة والعولمة فلا يمكن أن تتم دون غطاء علمي تكنولوجى متفوق.

٢- حتمية التصدى ـ بفعالية وحسم وتفوق ـ للتحدى العلمى والتكنولوجى الإسرائيلى.

٣- حشد الطاقات وتعظيم الاستفادة من الموارد الوطنية مسألة بقاء ومصير لتقدم الأمة.

٤- تغليب الحس الوطنى العام بدور العلم والتكنولوجيا وجدوى الهيئات والمعاهد والمراكز البحثية والتكنولوجية القائمة.

٥- تعزيز خطط التنمية القومية من حيث مساهمة البحث العلمى فى التنمية والارتباط بأهداف ومشروعات خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

ومن المقترح أن تسعى مراكز التميز إلى تحقيق الأهداف الآتية:

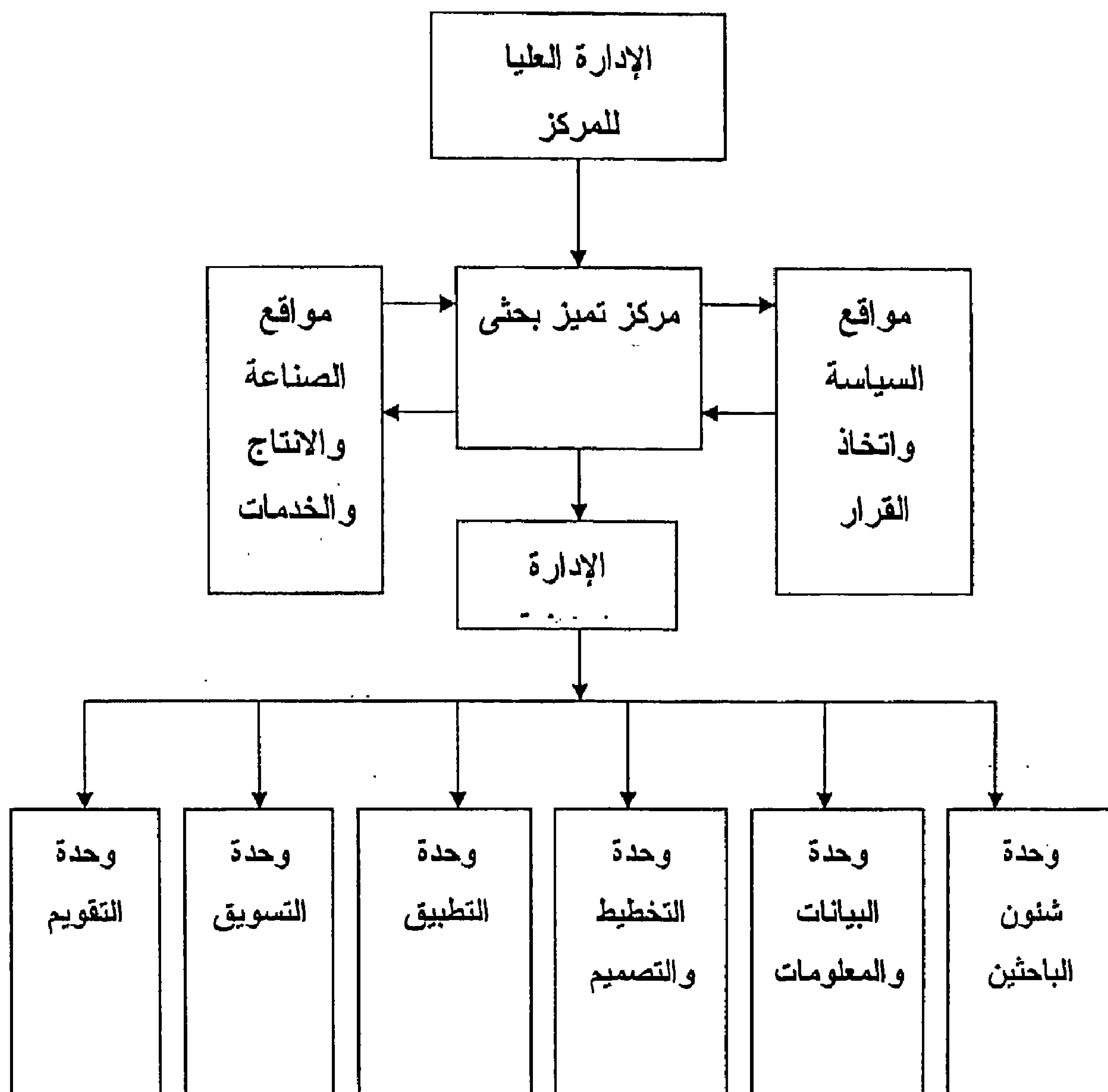
- تحقيق رضا وتوقعات المستفيدين من خدمات مراكز التميز البحثى.
- إعلاء قيم التميز والقدرة التنافسية لمراكز التميز البحثى.
- تشجيع كافة الكليات والمعاهد والجامعة: أن تصبح جاهزة لتقديم خريطة بحثية للمشكلات الملحة من أجل دراستها وتقديم الحلول والمقترحات.
- استقطاب الكفاءات المبدعة من العلماء الباحثين سواء داخل الدولة أو خارجها للاعتماد عليهم فى مراكز التميز البحثى مع رعايتهم مادياً ومعنوياً وصحياً وأدبياً من أجل بناء قاعدة علمية مستنيرة وفقاً للمعايير المعمول بها بمراكز التميز البحثى فى الدول المتقدمة من أجل تنمية فرصهم وقدراتهم فى الإبداع والابتكار.
- تنشيط العمل المشترك بروح الفريق بعد أن غابت روح الفريق فى معظم البحوث العلمية، وهذا اتجاه واضح لدى غالبية الباحثين الشباب والعلماء البارزين المميزين حيث إن معظمهم لا يزال يعمل بشكل فرد، وهو ما أكد عليه العالم

المصري "زويل" عندما قال : "وبكل التواضع العلمى أنه لم يكن بمقدوره الوصول إلى جائزة نوبل وإنما من خلال فريق العمل الذى عمل معه وكان له الفضل فى الحصول على جائزة نوبل.

- تقوية الروابط والتعاون فى مجال البحوث النوعية بين مراكز التميز البحثى بالجامعات المصرية والمراكز البحثية العالمية المتميزة ذات العلاقة.
- التدريب المستمر داخل مراكز التميز البحثى للطلاب والباحثين الشباب والمتميزين عن طريق صقلهم ورعايتهم وتنمية قدراتهم الإبداعية والخلاقة من أجل إنتاج وإفراز باحثين مبدعين ومبتكرين يكونون نواة هذه المراكز مع توافر كل الإمكانات المادية والمعلوماتية لهم.

رابعا: الهيكل التنظيمى المقترح:

فمن المتصور أن يكون الهيكل التنظيمى لأى مركز تميز بحثى من المكونات الأساسية بصرف النظر عن التخصص أو التخصصات التى يتعامل معها، وهذا التكوين يتضح من المخطط الآتى:



مخطط للهيكل التنظيمى المقترح لمركز التميز البحثى بالجامعة

ومن الهيكل التنظيمى السابق يمكن تفعيل صيغة مشروعات البحوث المتميز، مع مراعاة الآتى:

١- تبعية مركز- أو مراكز- التميز البحثى لنائب رئيس الجامعة للبحوث، وفى هذا فإن رؤية ورسالة المركز تتحدد فى ضوء مطالب السياسات الاجتماعية ومطالب خطط التنمية القومية، وكذا مطالب قطاعات الصناعة والخدمات.

٢- يترأس المركز أستاذ من ذوى الخبرة "كبير الباحثين" ويتكون المركز من عدد ستة وحدات تتضافر جميعها فى اتخاذ مشروعات البحوث التى يُعنى بها المركز.

٣- تتحدد طبيعة المشروعات البحثية ويتم تنفيذها على مدى خطة زمنية تسفر عن"منتجات بحثية" تحقق مطالب جهات العمل والإنتاج والخدمات فى المجتمع.

٤- من المتصور أن يتم تنفيذ المشروعات البحثية وفق صيغة"الفرق البحثية" التى تتعدد فى داخليا التخصصات، ويشارك فيها باحثون وخبراء ممن ينتمون إلى سوق العمل وقطاعات الخدمات، كما يمكن الاستعانة بالخبرات البحثية العالمية مما يحقق مجال الاحتكاك العلمي بالمدارس والمراكز البحثية فى الجامعات المتقدمة.

خامسا: المهام البحثية:

- ربط أنشطة وفعاليات مراكز التميز البحثى بمتطلبات واحتياجات الجامعة والمجتمع والمؤسسات العامة والخاصة وتوثيق علاقات التفاعل والتكامل بينها.
- توافر المشورة وبيت الخبرة العلمية والاستشارات للهيئات الحكومية والمؤسسات العامة والخاصة والشركات ورجال الأعمال ورجال الصناعة من أجل حل مشكلات العمل وخلافه عن طريق تقديم الحلول العلمية المعتمدة على المنهجية العلمية.
- تنشيط العمل المشترك وتفعيل تكامل التخصصات العلمية والدراسات البينية من أجل خدمة أهداف التنمية المتكاملة والمستدامة.

- الاهتمام بالإعلان بصورة جيدة عن مراكز التميز البحثى فى وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمكتوبة والمقروءة وعن طريق طبع النشرات والأدلة والتقارير والكتيبات وتصميم البوسترات .. وخلافه من أجل التعريف بأهميته ودور مراكز التميز البحثى.
- تدريب الكوادر القيادية الجامعية وغير الجامعية على أحدث تقنيات الأساليب الحديثة فى علوم الإدارة والعمل على إكسابهم المهارات الإدارية والتنظيمية المختلفة وكذلك تدريب لقيادات البحثية على مهارات التفاوض الناجح ومهارات الاتصال ومهارات تبادل الأفكار والمعلومات ومهارات التسويق .. الخ.

سادساً: توافر الموارد البشرية والمالية وآليات العمل:

ويجب أن تلاحظ بداية أن توافر الإمكانات والموارد البشرية والمادية التى تحتاجها مراكز التميز البحثى، تتجاوز مسألة الكم إلى الكيف والنوعية، حيث أن تحقيق التميز يحتاج إلى كفاءات عالية الجودة والنوعية. وفى هذا تبرز ضرورة الموارد الآتية:

١- الموارد البشرية:

ومن المتصور أن تحوذ مراكز التميز البحثى صفوة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات ممن لهم خبرة ودراية بتنفيذ البحوث وفق المعايير المنهجية والتنموية، والجامعات المصرية تزخر بهذه النوعية بدليل التميز الذى يبديه أعضاء هيئات التدريس فى الجامعات العربية والأجنبية حينما تتاح لهم مقومات البحث العلمى الجاد. وفى سياق توافر مثل هذه العناصر البشرية البحثية عالية المستوى فالتوجه المعاصر فى إجراء البحوث يعتمد صيغة فريق البحث "Team Work Research" "متعدد التخصصات "Interdispliniray".

٢- الموارد المالية:

فهناك عناصر عديدة لابد من توافرها بالكم والنوعية الملائمة، هذا إذا أردنا صيغة البحوث المتميزة، ويرتبط بذلك توافر بيئة فيزيقية ومادية تستخدم أحدث الأجهزة العلمية وتتوافر لها الأصول الفنية والأكاديمية، وأحدث شبكات الاتصال مع أوعية المعلومات فى العالم، وحتي يمكن استحداث بيئة بحثية مواتية يجب توافر مصادر تمويل مستمرة للمنظومة البحثية، مع الأخذ فى الاعتبار تنوع المصادر (المخصصات الرسمية من الجامعة، الهبات ومساعدات رجال الأعمال، المنح، القروض، .... الخ)

٣- القاعدة المعلوماتية:

فى مركز التميز البحثى ركن رئيسى يتمثل فى وجود قاعدة معلومات نامية ومتطورة باستمرار، وهى القاعدة التى تمكن الباحثين من الحصول على المعلومات من مصادرها المختلفة، كما تتضمن ثبتًا بكافة البيانات الإحصائية على الصعيد الوطنى، وربما يتطلب الأمر تخصيص "وحدة معلوماتية"- كما وضح من الهيكل التنفيذى المقترح تكون وظيفتها تحضير البيانات والمعلومات ومعالجتها وفق متطلبات البحوث المختلفة..

المراجع

١. إرينا سبرنجويل، أحمد عصمت بلال (٢٠٠٣): التعليم البيئى : أحد أعمدة التنمية للمعايش، محمية وادى العلاقي للمجال الإحيائى، (ترجمة: بهجت عبد الفتاح أحمد) مستقبليات (١٢٧)، المجلد (٣٣)، العدد (٣)، اليونسكو، مكتب التربية الدولى بجنيف، سبتمبر.

٢. إسماعيل صبرى عبد الله (١٩٩٩): توصيف الأوضاع العالمية المعاصرة، أوراق مصر ٢٠٢٠، العدد (٣) يناير ١٩٩٩، منتدى العالم الثالث، القاهرة، مكتبة الشرق الأوسط.

٣. أمانة النيباد (٢٠٠٦): المعايير والخطوط التوجيهية لإنشاء مراكز التميز فى مجال العلم والتكنولوجيا "الاتحاد الإفريقى" الموارد البشرية والعلم والتكنولوجيا، المؤتمر الاستثنائى لمجلس الوزراء الأفريقيين المسئولين عن العلم والتكنولوجيا، القاهرة، مصر، ٢٠-٢٤ نوفمبر.

٤. أورلاند وهول روز، وبيتر بريد جووتر (٢٠٠٣): مداخل جديدة يحتاجها التعليم البيئى، مستقبليات (١٢٧)، المجلد (٣٣)، العدد (٣)، مكتب التربية الدولى بجنيف، سبتمبر.

٥. إيمان محمد غراب (٢٠٠٣): التعلم الالكترونى، القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

٦. إيهاب السيد أحمد محمد (٢٠٠٢): "دور بعض المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص بجامعة الأزهر: دراسة تقويمية، ماجستير، غير منشورة، مقدمة لقسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.

٧. تقرير التنمية الإنسانية العربية (٢٠٠٣): نحو إقامة مجتمع المعرفة، (الأردن برنامج الأمم المتحدة الإنمائى، المكتب الإقليمى للدول العربية، الصندوق العربى للاتحاد الاقتصادى والاجتماعى.

٨. جامعة الملك سعود: مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، مجلة المعرفة، العدد (١٦٩) متاح على الإنترنت.

٩. جمهورية مصر العربية (٢٠٠٥): وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: المؤتمر القومي الأول لتطوير منظومة البحث العلمي "البحوث والتطوير في مجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات"، رؤية استراتيجية وبرامج قومية.

١٠. جورج نحاس (١٩٩٧): البحث العلمي في التعليم العالي في لبنان، بيروت، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

١١. حاتم فرغلي ضاحي (٢٠٠٨): الأدوار المستقبلية للتعليم الجامعي في ضوء تحولات الألفية الثالثة، القاهرة، الدار العالمية للنشر والتوزيع.

١٢. راشد القصبي، آمال العرباوي (١٩٩٨): "رؤية مستقبلية لدور الجامعة في استثمار التكنولوجيا"، التربية والتنمية، السنة الخامسة، العدد (١٥)، (القاهرة: المكتب الاستشاري للخدمات التربوية).

١٣. رشا سعد عبد الشافي شرف (٢٠٠٢): "إستراتيجية مقترحة لتطوير التعليم الجامعي في مصر: دراسة مستقبلية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، مقدمة إلى قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة حلوان، القاهرة.

١٤. رمضان أحمد عيد، محمود عطا محمد علي (١٩٩٨): آليات الربط بين البحث العلمي الجامعي والتنمية الاقتصادية" دراسة مقارنة في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا واستراليا وإمكانية الإفادة منها في مصر، التربية والتنمية، السنة الخامسة، العدد (٣)، مارس.

١٥. سامى بن صالح الوكيل (٢٠٠٨): دور مراكز التميز البحثى فى تطوير وبناء الحوسبة العربية المتقدمة، متاح على الإنترنت.

١٦. سعاد بسيونى عبد النبى وآخرون (٢٠٠٤): التربية المقارنة منطلقات فكرية ودراسات تطبيقية، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

١٧. سمير عبد الحميد قطب (٢٠٠٨): فلسفة التميز فى التعليم الجامعى (تجارب عالمية)، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد (٥)، المجلد الرابع عشر، المركز العربى للتعليم والتنمية.

١٨. السيد محمد ناس، سيد سالم موسى (٢٠٠٤): مصادر إضافية لتمويل التعليم العالى فى مصر فى ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٤٦)، يناير.

١٩. صلاح الدين المتبولي عبد العاطي (٢٠٠١): مشروع الجامعة المصرية للتعليم عن بعد، دراسة تحليلية ونقدية فى ضوء تجارب بعض الدول، المؤتمر العلمى السنوى الثانى ٢-٣ مايو ٢٠٠١، إستراتيجية التعليم النوعى فى مصر.

٢٠. ضياء الدين زاهر (٢٠٠٠): جامعاتنا العربية فى مطلع الألفية الثالثة، سلسلة كراسات مستقبلية، القاهرة، المكتبة الأكاديمية.

٢١. ضياء الدين زاهر (٢٠٠٧): إشكاليات البحث العلمى الاجتماعى فى مصر (مقارنة تنموية) من بحوث منتدى التعليم العالي" رؤى تطوير التعليم العالى فى مصر، تحرير منى البرادى، سامى السيد (كلية الاقتصاد والعلوم السياسية)، جامعة القاهرة.

٢٢. ضياء الدين زاهر (تحرير) (١٩٩٨): آفاق التعليم العالى فى الوطن العربى، اجتماع مسئولى التعليم العالى فى البلاد العربية، المنعقد فى المنظمة العربية للتربية والثقافة فى الفترة من ١٢-١٤ أكتوبر ١٩٩٨، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

٢٣. عبد الفتاح مراد: التعليق على قوانين تنظيم الجامعات، حقوق الطبع محفوظة لدى المؤلف.

٢٤. عبد الله يوسف الغانم (١٩٩٦): الجامعة والمؤسسات من بحوث ندوة الجامعة اليوم وآفاق المستقبل المنعقدة خلال الفترة من ٢٥-٢٧ نوفمبر ١٩٩٦، الكويت، كلية الآداب، جامعة الكويت.

٢٥. عبد الناصر محمد رشاد عبد الناصر (٢٠٠٤): أداء الجامعات فى خدمة المجتمع وعلاقته باستقلالها دراسة مقارنة فى جمهورية مصر العربية، الولايات المتحدة الأمريكية، النرويج، دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢٦. عزة أحمد محمد الحسينى (٢٠٠٧): تطوير إدارة كليات التربية المصرية على ضوء مدخل الإدارة الإستراتيجية، كلية التربية، جامعة حلوان.

٢٧. علاء الحكيم (٢٠٠٢): دائرة حوار حول مصر وتحديات المستقبل: قطاع البحث العلمى والتكنولوجيا وتحدياته، المجلة المصرية للتنمية والتخطيط، العدد الثانى، المجلد الحادى عشر، ديسمبر.

٢٨. على الحوت (١٩٩٩): التعليم العالى فى الوطن العربى بدائل وخيارات لحاجات التنمية فى عالم متغير، مجلة الإنماء العربى للعلوم الإنسانية، العدد (٩٨)، السنة العشرون، (٤) طرابلس، ليبيا.

٢٩. فؤاد أبو حطب، آمال صادق (١٩٩٦): مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربية الاجتماعية، ط(٢)، القاهرة، الأنجلو المصرية.

٣٠. فاروق فهمى (٢٠٠٢): الوجه الآخر للعولمة، المنظومية وتحديات الحاضر والمستقبل، القاهرة، دار الحريرى للطباعة.

٣١. فاطمة محمد خضر (٢٠٠٧): الباحث العربي يواجه صعوبات الباحث العلمى، فى سليمان العسكرى، كتاب العربى، الكتاب (٦٧)، الكويت، وزارة الإعلام، مجلة العربى.

٣٢. فدوى بنت فاروق بن إحسان الله عمر (٢٠٠٣): استخدام شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) فى إدارة مؤسسات التعليم العالى فى المملكة العربية السعودية، دراسة ميدانية، مكتبة فهد الوطنية للنشر.

٣٣. فريتسى هيسلينك (٢٠٠٠): توجيه العملية التعليمية فى أوروبا نحو التنمية المستدامة (ترجمة: زينب على النجار، مستقبليات، ١١٣، المجلد ٣٠، العدد الأول، اليونسكو، مكتب التربية الدولى بجينيف، مارس.

٣٤. لمياء أحمد السيد (٢٠٠٢): العولمة ورسالة الجامعة: رؤية مستقبلية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٣٥. مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٢): البحث العلمى التربوى كنشاط إبداعى فى عصر العولمة "البحث التربوى"، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، مصر، المجلد الأول، العدد الأول، يناير.

٣٦. مجلة المعرفة (٢٠٠٩): مركز التميز البحثى فى تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود، ع ١٦٩.

٣٧. المجلس المشترك بين الأكاديميات (٢٠٠٤): (تصدير) إسماعيل سراج الدين، نحو مستقبل أفضل، استراتيجية لبناء قدرات العلم التكنولوجيا على الصعيد العالمى (طبعة أولية).

٣٨. محمد سكران (٢٠٠٤): منتدى الإصلاح العربى، مؤتمر إصلاح التعليم فى مصر، ٨، ١٠ ديسمبر، ٢٠٠٤، أزمة البحث العلمى فى مصر، مكتبة الإسكندرية.

٣٩. محمد مسعد ياقوت (٢٠٠٧): أزمة البحث العلمى فى مصر والوطن العربى، القاهرة، دار النشر للجامعات.

٤٠. محمد وجيه الصاوى (٢٠٠٥): كليات التربية ودور البحث التربوى فى خدمة المجتمع فى ضوء ثورة المعلومات من أبحاث المؤتمر العلمى السابع عشر، كلية التربية، جامعة المنصورة بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية، المنعقد فى الفترة ١٢-١٣ نوفمبر ٢٠٠٥، (دمياط)، كلية التربية.

٤١. محمود عطا محمد على مسيل (١٩٩٧): العلاقة بين البحث الجامعى والمؤسسات الإنتاجية فى مصر فى ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٣٨)، يناير.

٤٢. مصطفى كامل السيد (٢٠٠٥): حول استقلالية الجامعات، نظرة مقارنة، المؤتمر السنوى الثامن عشر للبحوث السياسية بعنوان التعليم العالى فى مصر، خريطة الواقع واستشراف المستقبل فى الفترة من (١٤-١٧) فبراير، مركز البحوث والدراسات السياسية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة.

٤٣. المعهد العربى للتخطيط (٢٠٠٤): سوق العمل وتخطيط القوى العاملة، آثار الثورة العلمية والتقانية فى العالم، الكويت.

٤٤. ممدوح الصدفى وآخرون (٢٠٠٠): إشكاليات البحث العلمى فى مصر والتوجهات المستقبلية للتغلب عليها" من بحوث مؤتمر جامعة القاهرة للبحوث والدراسات العليا والعلاقات الثقافية، المنعقد فى المجلس الأعلى للجامعات فى الفترة من ٢٧-٢٨ مارس.

٤٥. المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالى، مراكز التميز البحثى، الكتب التعريفية، (د.ت).

٤٦. منير بدوى (٢٠٠٥): دور الجامعة بين تحديات الواقع وآفاق المستقبل: رؤية نظرية، المؤتمر السنوى الثامن عشر للبحوث السياسية بعنوان: التعليم العالى فى مصر: خريطة الواقع واستشراف المستقبل فى الفترة من ١٤-١٧ فبراير، مركز البحوث والدراسات السياسية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة.

٤٧. ميثاء سالم الشامسي (٢٠٠٧): حصاد مراكز البحث العربية: هل هناك إنجاز علمى يمكن التحدث عنه فى سليمان العسكرى (محرر) كتاب العربى (الكويت، وزارة الإعلام ومجلة العربى).

٤٨. ميشيل تكلا جرجس، رمزى كامل حنا الله (١٩٩٨): مراجعة يوسف خليل يوسف، معجم المصطلحات التربوية (انجليزي/ عربى) ط١، مكتبة لبنان، ناشرون، لبنان.

٤٩. ناجى عبد الوهاب هلال (١٩٩٩): دور الجامعة فى خدمة المجتمع وتنمية البيئة، دراسة ميدانية، ماجستير كلية التربية، جامعة جنوب الوادى.

٥٠. نادر فرجانى (١٩٩٥): آثار إعادة الهيكلة الرأسمالية على التنمية فى مصر، القاهرة، أبريل.

٥١. نجوى يوسف جمال الدين (٢٠٠٢): التنوع فى التعليم الجامعى المصرى وحتمية التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٥٢. هيام بشور (٢٠٠٦): مخرجات البحث العلمى والتطوير الثقافى ومؤشرات الأداء، المؤتمر الوطنى للبحث العلمى والتطوير الثقافى، دمشق، ٢٤-٢٦ آيار.

٥٣. وزارة التعليم العالى والبحث العلمى (٢٠٠٧): دليل مراكز ضمان الجودة بالجامعات المصرية، اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد، يناير.

٥٤. وزارة التعليم العالى والبحث العلمي، اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد، مشروع تطوير التعليم العالى، دليل مراكز ضمان الجودة بالجامعات المصرية، الناشــر اللجنــة القومية لمشروع ضمان الجودة والاعتماد، يناير ٢٠٠٧.

٥٥. وليم عبيد (٢٠٠٤): الجامعة والإبداع : المؤتمر القومى السنوى الحادى عشر (العربى الثالث) لمركز تطوير التعليم الجامعى بعنوان: التعليم الجامعى العربى آفاق الإصـــلاح والتطوير بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية فى الفترة ١٨-١٩ ديــسمبر، مركــز تطوير التعليم الجامعى، جامعة عين شمس.

٥٦. اليونسكو (١٩٩٨): الإعلان العالمى بشأن التعليم العالى للقــرن الحــادى والعــشرين: الرؤية والعمل "المؤتمر العالمى للتعليم العالى فى الفترة من ٥-٩ أكتوبر، باريس .

57. Altekruse, Michael K. and Terneus, Sandra K. (1996): Human development training centers of excellence for education and research. Guidance & Counseling, Vol.11, Issue.

58. Bell, Stephen (1996): University-Industry Interaction in the Ontario Centres of Excellence. Journal of Higher Education, Vol. 67, no.3.

59. Center for Excellence in Science and Mathematics Education, The University Of Texas Austin ,Available in web site: http://thetrc.org/trc/about_us.html.

60. Dyer, Alan; Selby, David and Chalkley, Brian (2006): A Centre for Excellence in Education for Sustainable Development, Journal of Geography in Higher Education, Vol. 30, Issue 2.

61. Excellence Center for Life Sciences at the Johannes Gutenberg University Mainz, Available in web site: http://www.research-ingermany.de/coremedia/ generator/ dachportal/en/01__ Homepage/ Home.html

62. Fife, Rose S. (2006): Development of a Comprehensive Women's Health Program in an Academic Medical Center: Experiences of the Indiana University National Center of Excellence in Women's Health. Journal of Women's Health, Vol.12, Issue9.

63. Francis David Cassidy (1997): "Developing an Operational Definition of Effectiveness for University-based Research Centers", (Ubrcs), Doctoral Thesis in Philosophy Presented to Faculty of the Stevens Institute of Technology United State.

64. Frank Newman, Lara Couturier (2001): "The New Competitive Arena: Market Forces Invade the Academy". The Futures Project: Policy for Higher Education in a Changing World. Brown University, June.

65. Grinnell, Max (2006): Two on Teaching in Community Colleges: The Center for Teaching Excellence / Del Mar College-Teaching and Learning Center. Journal of Academic Librarianship, Vol. 32, Issue 4.

66. Haselkorn, Jodie K. (2006): Veterans Health Administration Multiple Sclerosis Centers of Excellence: Clinical Care, education, Informatics, and Research. Journal of Rehabilitation Research & Development, Vol. 43, Issue 1.

67. Hundley, Joel and Kennedy, Robert L. (1996): The Center for Academic Excellence: Collaboration between a University and Public Schools. Paper presented at the Mid-South Educational Research Association (Memphis, TN, November, 19-21).

68. Indina University Center for Excellence in Teaching and Learning (CELT). Available in web site: http://www.iun.edu/~cetl/about/

69. James J. Duderstadt (1997): The Future of The University in The Age of Knowledge, J Aln, Vol.1. Issue, 2, August.

70. Jens Roseborck (1996): "Reform of the German University System". In Steven Muller (ed)_, "Universities in the Twenty-First Century", (U.K., Berghahan Books).

71. Jones, Vernon A. (1980): Centres of Excellence in British Universities, Unpublished Master Degree Thesis, Durham University, UK.

72. Kwok Keung HO (1998): "Research output among three Faculties of Business. Education, Humanities & Social Sciences in Six Hong Kong Universities", Higher Education, Vol.36, No.2, Netherlands, September.

73. Lapan, Stephen D. and Minner, Sam (eds.) (1997): School-University partnerships. Perspectives: Center for Excellence in Education, Monograph Series No.4, Northern Arizona Univ., Flagstaff, USA: Center for Excellence in Education.

74. Martin Spiewak (2006): "The International Competition For the Best Brains" in Peter Hintereder & Janet Schayan and Sabine Giehle (ed) "Facts about Germany" (Frankfurt, Frankfurter Societats-DruckereiGmbH).

75. Mikyung Ryu, (1998): "A Muted Voice in Academe: The korean Version of Entrepreneurial Scholarship", Higher Education, Vol.35, No.1.

76. Stephen Bell (1996): "University-Industry Interaction in the Ontario Centers of Excellence" Journal of Higher Education, Vol. 67, No.3, May, June, 1996 (Canada, the Ohlo State University Press).

77. Swinbanks, David (1994): Japan backs University centers of Excellence. Nature, Vol. 371, Issue 6494.

78. Swinbanks, David (1995): Japan aiming to fund centres of excellence' in universities. Nature, Vol. 373, Issue 6509.



رؤية تحليلية للخطوط والمسارات الإيحائية وأثرها فى بناء الأعمال الفنية التصويرية

د. عبد الله عيسى الحداد *

المقدمة

إن ممارسة الفن ليست بالممارسة الهينة كما يتوقعها البعض، ولكنها عملية تفكير تحتاج إلى مراحل لكى تتبلور الفكرة الفنية، ومن ثم إلى مراحل أخرى لتتكيف مع التكوين الفنى، ثم إلى مراحل لمراجعة حلول التكوين، والتى قل أن تبرز بصورتها الأخيرة والتى يقبلها عقل الفنان ويأمن عليها بأن المتلقى سيحترمها ويأخذها على محمل الجد.

إن هذه العملية تحتاج من الفنان الممارس فكرًا متشعبًا يستوعب الحلول جميعها، ونظرة فلسفية شخصية لمسارات أجزاء الفكرة التى يتناولها في لوحة ما، وهو خلال تلك العملية يطلق عدة تساؤلات. هل هذا الجزء فى العمل منتهى؟ أم له بقية؟ وهل البقية واضحة؟ أم متوارية؟ وهل هى سهلة الفهم والإدراك؟ أم أنها في غاية الصعوبة أن تدرك؟ وهل ينبنى عليها جزءًا آخر من اللوحة؟ وهل هناك خط رابط بين أجزاء اللوحة؟ أم هى منفصلة؟ وهل الاتصال يحقق الفكرة؟ أم يجعل اللوحة في متاهة؟ فالعملية فى غاية الصعوبة ولكنها فى نفس الوقت ممتعة بالنسبة لخالقها ومبدعها، فهو لا يشعر بالضيق أو الحرج أن يتتبع بقصد أو بغير قصد أين تأخذه مساراته فى اللوحة طالما لا تخرج عن منظور التكامل الفنى والفكرى لشخصيته.

ما هو الفن التشكيلى: هو كل شىء يؤخذ من طبيعة الواقع، ويصاغ بصياغة جديدة أى يشكل تشكيلاً جديداً، وهذا ما نطلق عليه كلمة (التشكيل)، والتشكيلى: هو الفنان

---

* أستاذ مشارك – كلية التربية الأساسية – الكويت.

الباحث الذى يقوم بصياغة الأشكال آخذاً مفرداته من محيطه، ولكل إنسان رؤياه ونهجه، لذا تعددت المعالجات بهذه المواضيع، مما اضطر الباحثون فى مجالات العطاء الفنى أن يضعوا هذه النتاجات تحت إطار. اللوحة ليست إطاراً وأرضية وألواناً متداخلة وخطوطاً ذات معنى، إنما اللوحة هى حدث وموضوع، والحدث ليس عابراً إنما عمقه عمق الزمن، والزمن هو الإنسان بتفاعلاته مع التاريخ، والتاريخ هو البعد الروحى للفعل، و الفعل هنا الوجود، من هنا كانت اللوحة الحدث بعداً وجدانياً.

إن اللوحة وخطوطها وعناصرها بتفاعلاتها بطبيعة التكوين تعطي اللوحة المادية، فالمادة ما تراه العين، والوجدان مايراه العقل في اللوحة، والمعنى أو الهدف من هذا كله هو البحث في القيمة الفكرية للإنسان (بمعنى وجود الإنسان) هذا يؤكد أن العمل الفنى هو مزيج من الزمن والعقل والفعل والانطباع والرؤية والمشاعر الحاضرة منها وكذلك الماضى منها.

أن التعبير أساس التكوين، فهو حالة وجدانية يعيشها الفنان أثناء ولادة اللوحة، حيث تعمل جميع أحاسيسه لصياغة عناصرها وفق ما يجول بداخله من مواضيع أو أفكار يود طرحها ومعالجتها لتكون عنواناً لفكرة معينة تستقطب مشاعر الآخرين، فاللون هو لغة أو أبجدية يتعامل معها الفنان بطريقة التركيب أو التحليل، وذلك حسب التكوين وخطوطه، والخط هنا الشكل الذى يضعه الفنان ضمن إطار ومساحة لتعطى عنصراً ذا معنى أو دلالة معينة.

والخطوط هى التي تساعد على بناء اللوحة، وذلك بتشابك أنواعها المختلفة وتداخلها باتجاهاتها المتباينة. والخطوط تكوّن الرسم، وبإضافة عنصر اللون للرسم تتكـــوّن اللوحات. ففى لوحة الفنان بيكاسو البهلوانيان والكلب (١٩٠٥م) استخدم

الخطوط لتحديد أطراف الأشكال المرسومة. وبالخطوط استطاع بيكاسو توضيح استدارة الأشكال، ورشاقة حركتها.

الخط أحد العناصر المهمة التى يوظفها الفنان داخل بناء العمل الفنى، حيث يقوم بتنظيم الخطوط وتوزيعها فى اتجاهات ومحاور، تساعد على نقل عين المشاهد من نقطة إلى أخرى على سطح العمل، فيعطى إحساساً حركياً تقديريا قد يكون سريعا أو بطيئا هادئا حسب توظيف الفنان لها، حتى يصل فى النهاية إلى تكوين يحمل قيما جمالية خطية واعية لها دلالات تعبيرية.

ينظر إلى العمل الفنى كعلاقات كلية وليس كأجزاء منفصلة، فالفنان "يبدأ من الكل وينتهى إلى الكل". ويستمد العنصر المفرد قيمته من خلال علاقته بالمجال الموجود فيه، ويفقد هذه القيمة إذا انفصل عنه، والعنصر المفرد ليس له صيغة ثابتة أو واحدة فى التفكير الفنى أو التركيب التصميمى، بل هو قابل للتعديل والتحول وفقاً للسياق العقلى للفنان حول تفاعل كل العناصر معا، حسب هدف تكوينه العام، كما أن التغيير فى أى جزء من الشكل الكلى، يؤثر بشدة فى بنية التكوين ويتحول إلى كيان آخر، لأن التكوين "حالة عامة" بمعنى أنه يرتبط بتكامل نظام كل الأجزاء، وعندما تتراكب العناصر على سطح العمل فإنها تشكل مستويات تحمل قيما جمالية ووظيفية، بالإضافة إلى قيمة الكل أيضاً، فهى تحتل مواقعها على سطح العمل الفنى وكأنها تشد أجزاءها، وتحدث فيما بينها توترا ديناميا يتأثر باختلاف علاقة كل عنصر بالآخر.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة فى كون التخطيط لبناء لوحة تصويرية للفنان التشكيلى، أو للطالب المتدرب على الرسم والتصوير فى مجال الفنون التشكيلية، والخاص باللوحة

المؤطرة هو من الأمور الهامة، حيث أن تنسيق وترتيب وتخطيط اللوحة لا يأتى عن عبث ذهني. ولكنه يأتى عن عملية تفكير - فى أغلب الأحيان - علمي يحتوى على نسبة كبيرة من التعبير الخالص النقى الذى يحرك الفنان لإيجاد سبل التفاهم مع عناصره التشكيلية بتسخير الأدوات المتاحة له، والتى توصله إلى المعادلة الحقيقية الناجمة عن تفكيره الذكى فى إيجاد مسارات فى اللوحة، والتى بموجبها يريد المشاهد السير على هداها لتفهم العمل الفنى بوجدان متفهم ومحرك للعقل والخيال.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فى كون طالب الفنون التشكيلية والفنان التشكيلى مطالب بأن يحوى إنتاجه التشكيلى بفكر متشعب مما يكون دافعاً للمشاهد أن يكون بنفس التمكن من التفكير ويجعله يحاور العمل، ويتتبع خطوطه ورموزه لكى يصل إلى المعانى التى يقصدها منتج العمل ومبدعه، لذلك هى عملية إبداعية ينهجها الطالب والفنان فى التفكير بشكل جدى فى المخطط العام للعمل الفنى، بحيث تكون جميع عناصره تقود المتلقى إلى الغاية التى يريد منه الفنان الوصول إليها، وبشكل يسير وبدون عناء عقلى أكثر من اللازم.

أهداف الدراسة:

التعرف على بعض الأعمال الفنية لبعض الفنانين العالميين وتتبع الإجراءات الخفية التى يتبعها فى صياغة فكرة تعبيرية، والتعرف على التركيبة البنائية التى يتبعها في شد انتباه المشاهد للعمل بحيث يجعله يتنقل بطريقة فكرية ومهارية وذلك بالربط بعناصر وهمية تجعل للعمل الفنى ميزة الاستمرار والترابط بين أجزائه وتحدث للمتلقى متعة فى

تتبع الأثر لمعرفة ما يريد الفنان التشكيلى من المتلقى والمشاهد الوصول إليه بطريقة ذكية إبداعية متميزة.

فرضيات الدراسة:

- هناك خطوط وهمية فى الأعمال الفنية فى الرسم والتصوير تساعد فى بناء الترابط بين عناصر اللوحة الفنية.
- بناء اللوحة التشكيلية يعتمد على خطوط الاستمرار و الاتصال بين أجزائها.
- التكوين الفنى المبنى على الخطوط الوهمية يضعف البناء الفنى للوحة التشكيلية.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة فى تحليل أعمال فنية من الأعمال المشهورة لفنانى تشكيلين عالميين العمل الأول: للفنان روفائيل ١٤٨٣ - ١٥٢٠، (لوحة سقوط الصليب فى الطريق إلى كالافارى).

والعمل الثان: لوحة (اللين والصلب) للفنان ويزلى كندنيسكى ١٩٢٧.

العمل الثالث: للفنان مايكل أنجلو (سقف كنيسة سيستيان - فريسكو ١٥٠٩)

العمل الرابع: لوحة الفنان سيلفادور دالى (تفكك استمرار الذاكرة) ١٩٥٢-١٩٥٤

الإطار النظرى للدراسة:

يعتبر التكوين من الموضوعات الحيوية فى مجال العمل الفنى، وهو تعبير واضح عن شخصية الفنان ومستوى ثقافته وذوقه الجمالى. والتكوين من حيث التعريف هو ترتيب العناصر المرسومة فى كيان متناسق يجعل العين تطوف حول اللوحة بانتظام ولا تثب عشوائياً من جزء إلى آخر فيها. والواقع أن الرسم كلما ركز إليه الناظر، وجعل يميز ما فيه من خطوط وأشكال وألوان، فإنما يدل ذلك على قدرة الفنان على التأليف والإبداع.

ويختلف الفنانون في مناهجهم التكوينية، لكن مهما بلغت اختلافاتهم، فإنهم يجمعون على نقطه واحدة وهى أن اللوحة ذات التكوين الجيد هى تلك التي تترك لدى المشاهد انطباعا أقوى بموضوعها. يتميز العمل الفنى الجيد بوحدة تربط بين أجزائه المختلفة.

تتجلى وحدة العمل الفنى بالاستخدام المناسب للخط والشكل والكتلة والفراغ، فضلاً عن الضوء والظل واللون.

الخط هو كل نقطة متحركة تحصر شكلاً مرسوماً بقلم الرصاص، أو بالريشة والمداد أو بالفرشاة واللون، أو بأى وسيلة أخرى، ويتشكل الخط مع كل فنان بحسب منهجه، لذا نجده يثير التأمل والحنين إلى الطفولة مع الرسام السويسرى "بول كلى" (١٨٧٩-١٩٤٠) أو يقترن بالبناء الهندسى المجرد مع الرسام الهولندى "بيت موندريان" ١٨٧٢-١٩٤٤.

لقد رسم "بول كلى" الكثير من اللوحات، وفى كل لوحة كان الخط المرسوم فوق أرضية متنوعة الألوان حافلاً بالمعانى الرمزية التى تعبر عن قيم جمالية مبنية على التقارب والموازنة والانسجام.

أما "موندريان" المتأثر بالفن الإسلامي، فقد اعتمد الخطوط المتقاطعة أفقياً وعمودياً، التي تحصر بينها أشكالاً ملونة، مربعة أو مستطيلة، إن المعنى القائم وراء فن "موندريان" يتركز أساساً في بحثه عن نقاء الشكل من خلال تخفيض وسائل التعبير إلى مجرد رابطة، والرابطة الأساسية يخلقها خطان مستقيمان يلتقيان عند زاوية قائمة ولما كان سطح الصورة مساحة فإن التصوير عليها يجب أن يكون أيضا شكلاً محدداً، وبالتالي يصبح وسيلة للتعبير عن معنى غير مرتبط لا بالمكان ولا بالزمان بل يتعلق فقط برابطة وقد كتب "موندريان" فى العام ١٩٢٦م يقول: (نحن نحتاج إلى جمالية جديدة مبنية على

الروابط بين الخطوط والألوان الخالصة. وذلك لأن الجمال الخالص لا يتحقق إلا بالروابط الخالصة بين عناصر بنائية خالصة، وهكذا يتحول كل شيء في لوحات "موندريان" إلى توزيع أوركسترا لي للخطوط والألوان من دون أي إشارة إلى الحقيقة الموضوعية. لقد اختصر "موندريان" هذه الخطوط إلى خطوط أفقيه وأخرى عموديه، وإذا قارنا بين "بول كلي" و"بيت موندريان" نجدهما يختلفان منهجاً ورؤية، فالأول يبني رسومه بناء حسياً، والثاني يبني رسومه بناء عقلانياً، ومع ذلك فإن رسومهما مؤلفة من مجرد خطوط ومساحات لونية، إن الخطوط في العمل الفني لا تقتصر على ما هو مرئي، بل إن العين أثناء متابعتها أجزاء اللوحة، تنشئ خطوط اتصال تربط بينها، ومثل هذه الخطوط الوهمية، الناشئة عن حركة العين، ربما تكون أشد تأثيراً من الخطوط المرئية يتخذ مسار العين بين أجزاء اللوحة شكلاً مثلثاً، أو دائرياً، أو غير ذلك من الأشكال ويستخدم الفنانون هذه الأشكال بوعي أو بدون وعي لتكوين الرسوم ذات التأثير الجمالي السار.

هناك عناصر تتحكم برسم المنظور في اللوحة الفنية، والفنان أو طالب الفنون لا يغفل عن تلك العناصر؛ لأنها هي التي تقدم للمشاهد الرؤية الحقيقية للأشكال في وضعها الطبيعي مثلاً: تلاقي خطي نقطة الزوال أو التلاشي: وهي النقطة التي يلتقي فيها خطاء البصر وتقع على مستوى يحدد مدى النظر، ويسمى خط الأفق أو نهاية الرؤية. وهي تتحكم بالإحساس بالبعد الثالث من خلال إظهار مدى بعد الأجسام أو قربها، وهي النقطة التي تلتقي فيها الخطوط المتوازنة التي تنفذ في عمق الصورة، ويتخذ المصور لرسومه نقطة تلاشي واحدة أو أكثر، ويتحكم بذلك موقع الرسام من المنظر، خط الأفق هو المستوى الأفقي الذي تلتقي فيه الخطوط المتوازية، والذي تقع عليه نقاط التلاشي. وله ثلاث مواقع من الصورة (الثلث الأعلى، الوسط، الثلث الأسفل) ويتحكم بذلك موقع الرسام من مستوى المنظر (أعلى منه، في مستواه) ويعمل خط الأفق في الصورة كمرجع للدلالة

على مدى بعد الأجسام أو قربها، فكلما قرب الجسم من خط الأفق دل ذلك على بعده عنا. تضاؤل الأحجام: يساعد تضاؤل الأحجام على إحساس الفرد بالعمق الفراغى، والبعد الثالث فالأحجام الظاهرية للأجسام تختلف وفقاً لبعدها عن العين فتقل كلما بعدت عن العين وتكبر كلما قربت منها. وهذا التناقض لأطوال الأجسام يزيد من قدرتنا على الإحساس بالعمق فإذا تصادف وشاهدنا جسماً وقد بدا طوله الظاهرى أقل من طوله الحقيقى فإننا نفسر ذلك بأن المسافة بيننا وبينه قد اتسعت وكلما نقص طوله الظاهرى ارتبط هذا النقص بزيادة المسافة أى دل ذلك على زيادة الإحساس بالعمق الفراغي. تتطلب وحدة الشكل فى التكوينات الفنية أن تسود خطوط ذات طبيعة معينة أو اتجاه معين أو مساحات ذات شكل خاص أو ملمس معين أو حجم أو لون معين، وذلك لكى يكون فى التكوين الفنى جزء ينال أولوية لفت النظر إليه عما عداه. ومركز السيادة في الصورة – مهما كانت طبيعته – هو النواة التى تبنى حولها الصورة وليس من المستحب إطلاقا أن يكون بها مركزان يتصارعان فى لفت النظر إليهما، ففى ذلك ما يعمل على تقسيم مشاعر الرائى وتشتت العين فى مجالات بصرية متعددة وبذلك تتحطم وحدة الشكل ووحدة العمل الفنى، وقد شبه الناقد الإنجليزى (جون راسكين) النقطة المحورية فى اللوحة بالمقطع الرئيسى فى خطبة مهمة، فهى تستحوذ على الاهتمام فيما الأجزاء الباقية أقل أهمية. لذلك لابد أن تكون هى أول ما يلفت النظر فى الصورة أى جذب عين الناظر إلى داخل اللوحة وليس بعيداً عنها، وعلى الرسام أن يجتهد دائماً كى يرتب عناصر موضوعه باتجاه النقطة المحورية من حيث جعل الخطوط الأساسية تتجه إلى عمق اللوحة.

إن تشكيل اللوحة الفنية يعتبر بمثابة نص بصرى ذى قيمة تعبيرية تتصف بها الأشكال التى تبنيها الخطوط والألوان بما تنتجه من أضواء وظلال تبعاً لنسق معين. ومن أجل قراءة هذا البنيان البصرى لابد من معرفة مفرداته وأدواته التعبيرية، ووسائل

صياغته، والهدف من إنجازه، لذلك لا بد من دراسة البنية التشكيلية والمعنوية التى تتكون منها اللوحة الفنية. وعندما يقف إنسان أمام لوحة، فإن أول ما يثيره هو موضوعها أو الفكرة التى أنجزت اللوحة من أجلها. وقد يستمد الفنان أو يصوغ موضوعه مما تبصره عينه ويشترك فيه وجدانه وخياله، فيحورها وفق تفكير ورؤية محددة بحيث تبتعد الأشكال عن مواصفاتها التقليدية.

إن النص البصرى يتألف من مجموعة من الجمل التشكيلية التى تنتظم مع بعضها البعض عبر أشكال تحدد مفرداتها الخطوط التى تحيط بالأشكال، وتساهم فى خلق إيقاعاتها البصرية إلى جانب القيم اللونية التى تكتسى بها الأشكال.

يقول (دوبري ٢٠٠٤) "وبما أن الصورة كما نرى، ليست أبداً موضوعية، ولا تكتفى بإعادة إنتاج الواقع كما هو، فهى بالتالى تفرض على مشاهديها توجهاً تبعاً لرغباتها أو هدفها، أو غايتها، فهى تأسر المشاهد وتحاصره، لينقلب معنى الفرجة رأساً على عقب، بحيث تصبح هذه الأخيرة من طرفين لا من طرف واحد".

ويضيف "دوبرى"، إن الصورة علامة تمثل خاصية كونها قابلة للتأويل، فهى تنفتح على جميع الأعين التى تنظر إليها، إذ تمنحها إمكانية الحديث عنها وتقديم تأويلات متعددة ومختلفة حولها، ونحن المشاهدين يمكننا أن نتحدث عن أى صورة نريد. أن العمل الفنى ينبثق من روح الفنان الذى يوجه إلى مدرك لعمله ولموضوعه وفكرته.

إن الصنعة أو الحرفية فى عمل ورسم لوحة فنية دائماً تتضمن وجود اختلاف بين الوسيلة المستخدمة فى ممارسة العمل والغاية المراد الوصول إليها، يجب أن ندرك بأن كل منهما يتميز بشىء عن الآخر. والحرفية تتضمن تفرقة بين التخطيط والتنفيذ، فالنتيجة التى سيتم الحصول عليها تتصور تصوراً سابقاً، أو يفكر فيها، فالمبدع للعمل

يعرف ما يرغب فى فعله قبل أن يفعله. وهذه المعرفة المسبقة لا غنى عنها في حالة إنتاج عمل فنى إبداعى. (روبين كولنجوود ٢٠٠١).

فى حقيقة الأمر ليس لدى الفنان أية فكرة عن التجربة التى تتطلب تعبيراً، إلا بعد انتهائه من التعبير عنها. إذ أن ما يود قوله لا يتمثل أمامه،

ينطلق العمل التشكيلى أساسا من رغبة الفنان بالتعبير عن ذاته المتحمسة أو الفاترة أو القلقة أو المحبطة، وهكذا إلى آخره من اختلاجات قد تعانيها ذات الفنان المرهفة الحس أصلاء، بينما تنطلق العملية التصميمية من الطلب الإنتاجى أو الرغبة التسويقية التى لا تتصل بذات المصمم (الفنان) بأى حال من الأحوال، وهى رغبة موضوعية خالصة بل إنها ليست رغبة بقدر ما هى خطة وترتيبات إحصائية ومالية وتقنية بحتة.

غالبا ما يتأسس العمل التشكيلى ضمن رؤية فردية لا تتجاوز الفنان تنبع من وعيه بالعالم وإحساسه بالذى حوله، مما يكرس المسئولية الفردية عن التوصيلات التشكيلية.

لا يعنى التشكيل التوصل إلى الحقائق بل هو كفن معنى بطرح الأسئلة وتقليب الأمور والتشكيك بالواقع بغية استفزاز الوعى البشرى لتأسيس مستقبل آدمى أفضل، التشكيل يناور ليثير الجدل ويسحب المتلقى من عوالم اليقين إلى مناطق الشك والتساؤل والتأمل الجمالى لينفتح به على آفاق أرحب وأكثر يسراً وسلاسة.

الفنان التشكيلى لا يباشر العمل إلا بتدفق انفعاله مستفيدا من لحظات اتقاد الوجدان وحماس الروح مؤججاً بقوة عواطفه ومحصلة المتلقى باعثاً فيه شحنات الوجد ومؤسسا للإحساس بعمله من قبل الآخرين.

بينما يجب أن نقرأ العمل الفنى بالتفاعل معه من خلال اللون والخط والملمس والحجم والفكرة.........الخ أى بعد التداخل مع هذا العمل تداخلاً وجدانياً وعلمياً فليس بالضرورة عندما يكون العمل متقناً من الناحية اللونية أو التصويرية فهو "جميل" أو العكس، ولكن كيف يمكن أن يترقى الذوق حتى يصبح وسيلة مشروعة من وسائل الحكم على العمل الفنى؟ وكيف نثق فى هذا الذوق ونعتمد عليه كميزان دقيق يزن الأعمال الفنية فيعدل فى الحكم عليها، وتصدق أحكامه عند الناس؟. إن الفن التشكيلي يحتاج إلى ثقافة خاصة جدا حتى نتقبل منه القليل، إنها الثقافة البصرية ثقافة العين الخبيرة القادرة على التمييز والاستشفاف والقراءة وليس أى قراءة.

تكمن خصوصية "كاندينسكى" أولاً فى تأملاته النظرية التى واكبت إبداعه. وأحياناً، استبق هذا العملاق بنصوصه الشهيرة، مثل نص «روحانيةٌ فى الفن، وفى فن الرسم خصوصاً» (١٩١٢)، تطوّرات لم يختبرها فى لوحاته إلا لاحقاً. وسمح اشتراك متحف "غوغنهايم" الأميركى و"غاليرى" «ستاديش» الألمانية فى تنظيم هذا المعرض بجمع معظم هذه الكتابات والأبحاث داخله، إضافة إلى رسائل الفنان وعددٍ كبير من صوره الفوتوغرافية. وسمح هذا التعاون بين المؤسّسات الفنية المذكورة، التى تملك أكبر ثلاث مجموعات من أعمال "كاندينسكى"، بتغطية كل مراحل فنه. فمجموعة "غاليرى" «ستاديش» تضم الأعمال الأولية التى حققها الفنان في ميونخ ومورنو حتى عام ١٩١٤. وتتألف مجموعة مركز "بومبيدو" من أعمال مهمة أنجزها "كاندينسكى" خلال أعوام الثورة الروسية، وأخرى من حقبة «باوهاوس» التى تمتد حتى عام ١٩٣٣، ومن الحقبة الباريسية. أما مجموعة متحف "غوغنهايم" فتضم أبرز لوحات السنوات الباريسية مع لوحات تعود إلى ما قبل عام ١٩١٤.

أما الأعمال التى أنجزها انطلاقاً من عام ١٩٣٣ في باريس فنكتشف داخلها بنياتٍ عضوية ديناميكية هى كناية عن عناصر معلّقة فى الفراغ، حيّة وغير تصويرية فى آنٍ واحد، تعكس مشروع "كاندينسكى" المضاد الذى سعى فيه إلى مقابلة قوانين الطبيعة بقوانين الفن الملموس الذى رأى فيه عالماً مستقلاً ومعادلاً للطبيعة. وتصدمنا الألوان المستخدمة في هذه اللوحات بطابعها الاصطناعى (الزهرى، الأزرق الفيروزى، الخُبّازى والذهبى) التى فسّرها النقّاد كاستحضارٍ متعمّد من الفنان لأصوله الروسية ولألوان عالمه الثقافي الشرقى. وحتى فى آخر لوحات حققها قبل وفاته، يمكننا ملاحظة مبادئ مقابلة التناقضات وتوازنها التى تمتد كخيطٍ مرئى يربط كل أعماله. يقول "دافنشى" فى كتابه نظرية التصوير (١٩٩٩)، عندما شرح الاختلاف ما بين التصوير والشعر فى قوله "التصوير شعر يرى ولا يسمع، والشعر تصوير يسمع ولا يرى، ويمكنك أن تقول إنهما نوعان من التصوير، اقتسما الحواس التى تنفذان خلالها إلى العقل الواعى، وإذا افترضنا كونهما من نفس الجنس، أى إذا كانا تصويراً مرسوماً، كان لزاماً عليهما إذن أن يمرا عبر الحاسة الأرقى ألا وهى، العين" (ص٥٩).

يعطى المصور أو الرسام العين أبعاد الأشياء، وبما أن الأشياء التى تقع عليها العين، تتصل كل منها بالأخرى، وتتماس فيأتى دور المشاهد بالترجمة والفهم.

ويذكر (محسن عطيه٢٠٠٠) على أن الفنان يقصد أحياناً تحقيق القيم الوظيفية من خلال أعماله التى تمتعنا فى نفس الوقت بمشاهدتها، إذ تمتلك قيمًا تصويرية وشكلية، وهكذا يمكن الجمع فى العمل الفنى بين القيم النفسية، والقيم الشكلية والقوة التعبيرية، وقد أصبح الناس ينظرون إلى اللوحات الفنية والتى ترجع إلى العصور الوسطى، على أنها تمثل قيماً شكلية. (ص٢٠٩)

وفي عملية التذوق يستخدم المتذوق كلا من الحس والفكر والذاكرة والخيال، بحيث يتركز هذا الاهتمام على الشيء المتميز الذى يتم عرضه من خلال العمل الفنى. وفى العادة تتولد المعانى الكلية من التميزات الجمالية، وبذلك تؤثر تأثيراً قوياً فى الطريقة التى نتبعها فى رؤية الأشياء وفي الشعور بها. (ص٢٠٩)

وذكر (محسن عطيه٢٠٠٠)، عن الفنان "مندريان" بأن اختزاله لموضوعات لوحاته حتى أصبحت صورها مجرد إشارات، من خطوط وإيقاعات، يستهدف من ورائها ابتداع عالم خاص مستقل بذاته، ويوضح "مندريان" لماذا يفعل ذلك بقوله" إنه وراء الأشكال الطبيعية المتغيرة، هناك تكمن حقيقة نقية وثابتة ولها قوة تعبيرية. (ص ٢١٣).

تحليل الأعمال الفنية التشكيلية فى حدود الدراسة

العمل الأول: للفنان روفائيل ١٤٨٣ – ١٥٢٠، (لوحة سقوط الصليب فى الطريق إلي كالافارى).

قراءة للوحة: اللوحة تحمل عنوان "سقوط الصليب فى الطريق إلى كالافارى".. وهى لوحة زيتية على قماش قياسها ٣١٨×٢٢٩ وتعبر من أعمال الفنان "روفائيل" الذى كان يجسد الدرامية فى المشهد المسرحي الذى يرسمه بأسلوب يبين فيه المأساوية التى يتصف بها عناصر وأشكال الحدث الذى يعبر عنه، لينقل للمشاهد الحبكة الدرامية تشكيلياً بصورة واضحة، ومن هنا تأتى عبقرية "روفائيل" بأنه قادر على تحريك مشاعر الرائى إلى النقاط التى يريدها الفنان بشكل سلس دون عناء، فيحدث لدى المتلقى شيئاً من الارتباط الوجدانى تقوده عينيه إلى التفهم والتفكر بالغاية من العمل الفنى.

فنشاهد فى هذه اللوحة الأصلية الحركة المستمرة بشكل ديناميكي يربط الأجزاء ببعضها البعض الآخر. وكأن الشكل يسلم المهمة للشكل الثانى الذى بمحاذاته بدقة

متناهية، وهذا ما كان يهدف إلية الفنان "روفائيل" فهو يفكر بالمشاهد قبل البدء بالعمل، ومن ثم عندما يعمل مع اللوحة فهو يضع فى حساباته المتلقى الذى سيشاهد اللوحة، فهو يرسم له خريطة تفكير يصل من خلالها إلى الهدف من العمل الفنى.

"فروفائيل" لا يبين خطوطًا تصل ما بين الأشكال بوضوح، ولكن يستعيض عنها بحركات واتجاهات فى الشكل والعنصر الذى يرسمه، تجعل الرائى يتنقل ما بين الأشكال بخطوط اتصال وهمية مؤكدة بناء على مفهوم الفنان نفسه ففى شكل رقم (١) وهو عبارة عن مسودة للعمل الأصلى، نرى اتجاهات الخطوط الوهمية التى توضح ما نقصده وما يقصده الفنان نفسه، فالفنان جعل الصليب هو نقطة السيادة فى اللوحة، ومن ثم يبدأ بربط الأطراف (الأشكال) فى اللوحة مع بعضها البعض بواسطة حركة العين مثل عنصر المرأة في الجهة اليمنى فى الأسفل نلاحظ اتجاه النظرة متجهة إلى الرجل فى الوسط الراكع على الأرض، فلو وضعنا خط مستقيم بين عين المرأة وعين الرجل لشاهدنا الاتصال فيما بينهما.

وكذلك الفارس عل الحصان الأبيض، شاهد اتجاه العصا التى يمسكها بيده واتجاهها فلو رسمنا خطاً كما هو موضح فى شكل (١) لرأينا أن الخط سوف يكون متصلا بالرجل فى الشمال وحركة رأس الرجل ملفوفة إلى اليمين توضح الربط بين النقطتين.

نرى كذلك الثلاث سيدات فى الجانب اليمين من العمل والمبينات بدائرة أن نظراتهم متجهة إلى نفس الشخص الراكع على الأرض.

وفى نفس الوقت نشاهد الرجل الواقف فى يسار اللوحة متجه بنظره إلى الشخص الممسك بالصليب، والفارس الحامل للراية فى يسار اللوحة العلوى، نراه متجه بنظره إلى

الفارس في يمين اللوحة، وحركة اتجاه يد السيدة فى اليمين المتجهة إلى الأسفل... فلو رسمنا خطوط وهمية، لنشاهدها تنقلنا إلى خارج اللوحة، ولكن اتجاه حركة ووقفة الرجل فى يسار اللوحة حيث موضع قدميه، نرى بأن لو رسمنا خطوط لاتجاه الساقين، لرأينا بأنها تتلاقى مع خطوط حركة يد المرأة. وكذلك حركة اليد الممدودة من الرجل فى وسط اللوحة الراكع على الأرض، لرأينا، شكل الخطوط الوهمية تتلاقى فى نقط محددة محكمة بطريقة لا تجعل المشاهد يحيد عن العمل الفنى أبداً.

والعمل الثانى: لوحة (اللين والصلب) للفنان ويزلي كندنيسكى ١٩٢٧.

اللوحة عبارة عن أشكال هندسية تعتمد على المثلث والدائرة والقوس يضاف إليها خطوط مستقيمة وعمودية مع مراعاة للمساحة التى تبنى عليها هذه الأشكال وتوزع مرسومة بألوان زيتية، وأسلوب "كاندنيسكى" فى الرسم يعتمد على الدراسة فى توزيع الأشكال بطريقة تجعل المشاهد يسبح ما بين الأشكال بطريقة توصله إلى فهم معنى معين تقوده عينيه من نقطة البداية إلى نقطة النهاية.

نلاحظ بأن لوحات "كاندنيسكى" تعكس نظرية الفنان عن الطاقة الذاتية للخطوط، فهو لا يرى الطبيعة بمنظور الإنسان العادى، ولكن هو يراها بمعزل عن الزمان والمكان، فهو يحاول الوصول إلى التعبير الحقيقى للعناصر الموجودة والمشكلة للفن بحد ذاتها مجردة من كل شيء، لهذا شبه الفنان لوحاته بأنها مؤلفات موسيقية يسمعها المشاهد بعينه.

وفى تحليلنا للعمل رقم (٢) بعنوان اللين والصلب فقد ربط الأشكال الهندسية التى صاغها في تكوينه الفنى بشكل يمنح الأشكال صفة الثبات والاستمرارية فنرى الزاوية المقلوبة للمثلث فى أسفل اليمين مرتكز على لا شيء ولكن لورسمنا خطوطاً وهمية

كامتداد لأضلاع المثلث لرأينا بأن المثلث الهرمى الناتج عن تلاقى الخطوط والنقاط أنه نقطة الارتكاز للمثلث الأعلى وبذلك أصبح المثلث المقلوب راكز على القاعدة الوهمية المتمثلة بالمثلث الوهمى أسفله.

وكذلك المثلث القائم الزاوية لو رسمنا خطوطًا وهمية له كامتداد لنرى الاتصال بالمثلث الصغير المقلوب فى اليمين المعتلى الثلث الكبير المقلوب وهو باللون القاتم، ثم نرى حلقة الوصل ما بين الجزء اليمين فى اللوحة والجزء اليسار في اللوحة ثلاثة مثلثات مركبة فوق بعضها، ولكن بشكل تصاعدى من الأسفل إلى الأعلى حيث تخيل الخط الوهمى الطولى من الأعلى إلى الأسفل إلى قاعدة المثلث الصغير يمنح الشكل ثباتًا ورسوخًا وامتدادًا إلى الأعلى بالمساحة الخالية فى الأعلى، وفى نفس الوقت نتوء الزوايا الجانبية للثلاثة مثلثات تمنحهم قوة الارتباط بالأشكال فى اليمين والأشكال فى الشمال. وفى الشكل المركب من الدائرة والمثلث فى اليسار نرى خطوط المد ما بين الأشكال فيما بينها، حيث لو رسمنا خطًا من المثلث فى الأسفل لرأيناه يلتقى مع المستطيل الأصفر الصغير فى أعلى اليسار من اللوحة، وكذلك المثلثان فى منتصف الدائرة مرتكزان بخطوط وهمية غير منتهية مفتوحة تجعل الفكر يعمل فى تتابع مستمر للخروج بعدة معانى لا تنتمى إلى الواقع بأى شكل من الأشكال.

العمل الثالث: للفنان مايكل انجلو (سقف كنيسة سيستين — فريسكو ١٥٠٩)

هو عبارة عن رسومات لسقف كنيسة سيستين، وهى مرسومة بطريقة الفريسكو والتي عبر بها "مايكل أنجلو" بما كتب فى الكتب السماوية بتصوير يوم القيامة ويوم الحساب وما يتعلق بمعتقداتهم فى ذلك الوقت... ففى الجزء الذى يعبر به "مايكل أنجلو" عن خلق آدم نرى قمة الاتصال وانتقال الطاقة الكاملة من شكل إلى شكل آخر ونقطة

التلاقى هى الأصبع فى كل يد من الأيدى الممدودة فتخيل مقدار الطاقة التى سوف تنتج من جراء التلامس بين الإصبعين لو تلامسا، ولكن مايكل أنجلو لم يجعلهما متلاصقين وإنما ترك بينهما مسافة لكى يجعل المشاهد هو الذى يربطهما مع بعضهما بصرياً وخيالياً وانفعاليا.

كان "مايكل أنجلو" دائماً يبحث عن التحدى، سواء كان تحديا جسديا أو عقليا، ولو تتبعنا رسومات سقف كنيسة سيستين لرأينا بأنها مرتبطة فى ديمومة واحدة، لموضوع واحد، وهذه الوحدة كان يطبقها فى كل لوحة على حدة حيث أن كل عنصر متصل بعنصر آخر يهدف إلى قول معين ومعنى واحد. وحتى لو كان العمل فى مكان بعيد عن عنصر ما نجده مرتبطًا من مسافة بخطوط وهمية تجعلك كمشاهد تربط فيما بينهما انفعاليا. كان من عادة الفنان "مايكل أنجلو" الرسم كتحضير لأى عمل فنى ويعتبر تمهيدى، وهو يرسم بشكل تقريبى للعمل ككل، وكان هذا التخطيط بمثابة خريطة له كى يرى المسارات التى يرغب بوضعها إيهاماً للمشاهد ليقتدى بها.

يتجلى تفوق "مايكل أنجلو" كنحات ومصور فى إحدى اللوحات النادرة المستقلة التى أنجزها ولم يكملها وهى لوحة "دفــن المسيح". وفيها يمكننا دراسة تقنيته بدءاً من لحظة وضع الخطوط الأساسية الأولية للتكوين الفنى الذى لا يستخدم فيه إلا أقل قدر من الرسم التحضيرى حتى الشكل الكامل للمسيح الذى يبدو كالرخام المصقول.

العمل الرابع: لوحة الفنان سيلفادور دالي (تفكك استمرار الذاكرة) ١٩٥٢-١٩٥٤

سلفادور دالى (١١ مايو ١٩٠٤ – ٢٣ يناير ١٩٨٩) كان فناناً إسبانياً كاتالانياً. يعد "دالى" من أشهر رسامى القرن العشرين. كرسام بارع، يعرف أكثر لأعماله السريالية

المميّزة بصورها الغريبة الشبيهة بالأحلام. مهاراته التصويرية تكون منسوبة فى أغلب الأحيان إلى تأثير سادة عصر النهضة، ووجد ذوقه الخاص حوالى عام ١٩٢٩ وتأثر بالنظريات الفيزيائية فى عصره، حيث نجد الساعات المنصهرة المرتخية علامة على نسبية الزمن، والزرافات المشتعلة. أكمل عمله الأشهر إصرار الذاكرة فى عام ١٩٣١.

فى هذا العمل تفكك استمرار الذاكرة نرى الفنان رسم نقطتى أفق فى اللوحة، الأولى هى الساعة فى وسط العمل، والثانية هى السمكة فى الجانب اليمين أما الفاصل بين الجزء السفلى والجزء العلوى هو صفحة الماء التى عبر عنها الفنان بشكل يشبه الورقة وهى تمتد من اليمين إلى اليسار وعند الطرف اليسار تطوى كورقة إلى أعلى. أما الجزء السفلى من اللوحة، فهو عبارة عن رسم هندسى يشبه البلاط مرسوم بشكل منظور من الأسفل إلى نقطة الأفق... والبلاطات الشبيهة بالأرضية فى الجزء اليمين من اللوحة تمتد بمنظور هندسى إلى أعلى، من منتصف اللوحة إلى نقطة الأفق السمكة، أما المستوى الثانى على الجهة اليمين من اللوحة فقد رفعه الفنان بتدرج خفيف ليوضح مستوى أعلى من الأول ورسم بلاطات بشكل منظور هندسى يمتد إلى نقط الأفق الساعة المنصهرة تقريباً فى وسط اللوحة، فلو رسمنا خطوطاً من الخطوط الوهمية التى تخيلها لنا الفنان لرأيناها بوضوح تصل أجزاء اللوحة بتناغم وترابط يمنحنا الفهم الكامل للمعنى والمدلول على موضوع العمل وهو التفكك المستمر بغض النظر فيما إذا كانت ذاكرة أو شيئاً آخر فهو عبر عن التفكك بالبلاطات والتناثر فى تحطم الأشكال، ولكن ما يهمنا هنا أن الفنان يقودنا بفكره المتحرر إلى نقاط السيادة فى العمل الفنى التى يريدنا أن نعيها ونفهمها، شكل(٤).

العمل الخامس: لوحة للفنان بول سيزان (الرحى والصهريج تحت الأشجار ١٨٩٢ زيتية ٦٥× ٨١سم).

بول سيزان (Cézanne Paul) عاش فى (إيكس أون بروفونس ١٨٣٩- ١٩٠٦ م) هو رسّام فرنسي. من المدرسة الانطباعية، مارس التصوير فى الهواء الطلق (مشاهد طبيعية)، إلا أنه قام بنقل أحاسيسه التصويرية، فى تراكيب جسمية وكتلية (ملامح بشرية وغيرها). من أهم الموضوعات التى تعرض لها: الطبيعة الصامتة، المناظر الطبيعية، صور شخصية (بورتريهات)، ملامح بشرية (لاعبو الورق)، مشاهد لمجموعات من المستحِمين أو المستحِمات. كان له تأثير كبير على العديد من الحركات الفنية فى القرن العشرين (الوُحوشية، التكعيبية، التجريدية). ولوحة الرحى والصهريج تحت الأشجار هى إحدى لوحاته التى تعبر عن الشكل والأرضية بصورة علاقات، وهذه العلاقات ناشئة عن خطوط لا ترى بالعين ولكن ترى بالخيال والفكر، بحيث تعطى معنى الترابط بين عناصر اللوحة الفنية والخطوط التى تحد من عدم انتشار اللوحة إلى خارج الإطار العام لها فمثلا: فى شكل رقم (٥) نرى الخطوط الممتدة من أعلى اللوحة إلى أسفل اللوحة بشكل مائل مما توحى بالاستقرار على سطح اللوحة، ومن ثم عين المشاهد تمشى مع الأفرع الصغيرة في الجانب الأيسر من اللوحة بحيث تمتد خطوط وهمية تتقاطع مع الخطوط الشبه عمودية مما تعطى محدودية بالإدراك دون الخروج من كادر العمل الفنى، ونلاحظ الشجرة فى أقصى اليسار المائلة إلى الداخل كأنها تقفل اللوحة من الزاوية العلوية اليسار، والزاوية السفلية اليمين بحيث تجعل المشاهد ينحصر بصره فى نقطة السيادة للوحة وهى البير والرحى فى وسط اللوحة والمحددة بالشكل بشكل بيضاوى.

إذن التشابك المتخيل من الخطوط الوهمية التى يحددها المشاهد تمنح العمل الفنى ميزة القيادة بالإدراك البصرى ليصل بالمشاهد إلى مبتغى الفنان، وهذا في حد ذاته مستوى من التفكير ناتج من الفنان المبدع لرسم خط سير العين البشرية فى فهم خريطة الفنان التشكيلى لعمله.

من هذا التحليل يتضح بأن الفنانين، "روفائيل"، و"كاندنيسكى"، و"مايكل أنجلو"، و"سلفادور دالى"، و"بول سيزان"... كانو من الفنانين التشكيليين المبدعين فنياً وفكرياً، بحيث أنهم يستخدمون التفكير فى إنشاء اللوحة الفنية بحيث يكون خطة الفنان فى التخطيط الأولى لعمله الفنى يضع فى ذهنه خطوطاً وهمية يسير عليها هو وقت العمل، وكذلك المشاهد يقتدى بها لفهم خريطة الطريق لتلك اللوحة. وأدوات الفنان ووسائله فى ذلك اتجاه عين العنصر أو الشكل أو اتجاه اليد أو الرجل أو الأطراف أو إضافات يضيفها الفنان إلى عناصره توحى بالاتجاه. وهذه الإشارات والدلالات ما هى إلا خطوط وهمية إرشادية للمشاهد لتتبع عملية الترابط ما بين العناصر والأشكال فى اللوحة الفنية.

وللإجابة على فرضيات الدراسة تبين الآتى:

الفرضية الأولى: هناك خطوط وهمية فى الأعمال الفنية فى الرسم والتصوير تساعد فى بناء الترابط بين عناصر اللوحة الفنية.

شاهدنا من خلال التحليل الوصفى لأعمال الفنانين المذكورين فى الدراسة أن جميعهم اعتمدوا على تلك الخطوط المستترة لبيان المقصود الذى يرمى إليه الفنان فى إضفاء المعنى النفسى والفلسفى لعمله الفنى.

فأنت كمشاهد عندما تنظر إلى عمل ما فإنك سوف تدقق بتركيب ذلك العمل، وتتساءل، كيف وُضِعت العناصر؟ أو كيف وُزِعت العناصر فى اللوحة ؟ هل دققت عينك

وتحركت على اللوحة ككل؟ أم أن أحد العناصر مسيطر على اللوحة... هل التركيز الأساسي للوحة موضوع فى مركز اللوحة أو فى جهة معينه؟ أو كان هناك شيء يجذب انتباهك سواء كان مسيطر أو غير مسيطر، والمهارة لدى الفنان لها دور فى ترتيب العمل وصياغته وبنائه بطريقة سليمة، فالمبتدئ قد لا يكون بارعاً فى كل عنصر من عناصر لوحته أو عمله، أما الفنان ذو الخبرة الواسعة فتراه بَرّع فى كل عنصر وفى كل جانب من جوانب عمله الفنى، وعلى هذا الأساس يتم بتقييم المهارة التقنية لعمل ولوحة الفنان.

هذا ولقد بين (جودمان) (عفاف ١٩٩٩) فى نظرية العلامات أو ما يسمى بالنظرية الإرشادية فى مجال الفن، إلى الأعمال الفنية باعتبارها نسقاً من الرموز، وأن قراءة اللوحات تشتمل على عمليات تمييز وإحاطة بصرية، وأن الخبرة الجمالية هى خبرة دينامية، وأنها تشتمل على القيام بتمييزات دقيقة وتنبه إلى العلاقات المرهفة، وعلى تحديد للأنظمة الرمزية والخصائص المميزة داخل ذلك النسق أو التكوين الفنى. (ص٧٥)

وكذلك ذكر (جبسون) في نظرية التقاط المعلومات، قال فيها إن اللوحة هى عرض للمعلومات البصرية، وهذه المعلومات لا تتكون من نقاط لونية أو أشكال مألوفة ذات مغان محددة فقط، بل إنها تكون تنظيمًا بصريًا، وهذا التنظيم يتكون من تدرج من الوحدات المتفاعلة، ويجب أن يكون هناك طاقة تنبيه فى التنظيم البصرى لكى يستثير المستحيلات البصرية. (ص٧٦)

الفرضية الثانية: بناء اللوحة التشكيلية يعتمد على خطوط الاستمرار والاتصال بين أجزائها.

من سياق التحليل لبعض أعمال الفنانين من مختلف المدارس التشكيلية تبين أن الفنان يتعمد فى بنائه للوحته على الربط ما بين عناصر اللوحة بعناية وبتفكير إبداعى ناتج

من خبرته وفلسفته في المدرسة التى ينتج بها إبداعاته، لذلك عند رسم عنصر من العناصر ولنفرض بأنه لإنسان نشاهده يقوم بتحريك بعض من أجزاء هذا اللإنسان بحيث يوجه بصر المشاهد إلى نقطة انتقال ثانية مرتبة بالعنصر ذاته وإذا ما حاولت أن تحيد بنظرك لعنصر آخر غير المرتبط بالعنصر الأساسى ترى نظرك رجع بكل قوة وتركيز إلى النقطة أو البقعة أو الشكل المراد الانتقال له.

لذلك، ما هى القوة التى تجعل العين تتخذ مساراً محدداً من شكل إلى آخر، ولا تتخذ مساراً غير هذا. إذن لا بد أن هناك محركا لهذه القدرة وهى خطوط خفيفة لا تستطيع العين تجاهلها، والمقصود بهذا العين المدربة على الرؤية الجيدة والفكر القارئ لأدق المعانى والتفاصيل والمتأنى فى التبصر.

وهذا انطلاقا من مفهوم العمل الفنى، فكثير من الدراسات بينت بأن العمل الفنى ما هو إلا عبارة عن رسالة موجهة من المبدع إلى المتلقى، بقصد التوصل إلى ما يمكن أن نطلق عليه حالة، وهذا التعريف يؤكد على دور الفنان كمرسل لرسالة يوجهها إلى غيره. (ص١٨٩)

فالعمل الفنى له من المميزات التى تعرف بأنه يؤدى إلى الاستمتاع، والخيال، والخبرة التى لا تنسى، والشمولية ومن ثم الأصالة. فالفنان عندما ينوى الاندماج بعمل فنى فهو يهيئ نفسه وذاته لذلك، ومن ثم التعلق بهذا العمل والاندماج به وهذا كما فسره ووضحه كل من "هربرت ريد" و "سويف" و "حنوره". (ص١٩٦)

وهذه العملية لا بد أن يعيها المشاهد لذلك العمل لكى يستوعبه بمفهومه الدال على الفلسفة، والمعانى التى يقصدها الفنان التشكيلى، لهذا فتفكير مبدع العمل الفنى متحرر

ومركز على قاعدة معينه هى فى حقيقتها قيادة وسائل الرؤية لدى المشاهد للوصول إلى المفهوم المطلق الذى يقصده الفنان.

الفرضية الثالثة: التكوين الفنى المبنى على الخطوط الوهمية يضعف البناء الفنى للوحة التشكيلية.

إن عناصر التكوين الفنى من الأمور البديهية للفنان أو طالب الفنون التشكيلية، فهو العلم الذى يؤسس عليه لممارسة إبداعاته التشكيلية سواء كانت ثنائية الأبعاد أو ثلاثية الأبعاد.

فتكوين اللوحة الجيدة تقوم على عوامل كثيرة، منها الوحدة والتوازن والإيقاع والعمق والتأطير وتعيين مركز الاهتمام.

الوحدة: تتضح وحدة العمل الفنى بالاستخدام المناسب للخط والشكل والكتلة والفراغ والأضواء والظلال ويتشكل الخط مع كل فنان بحسب أسلوبه. وهذا الخط يمكن أن يحصر شكلاً مرسوماً بقلم الرصاص أو بالريشة و الحبر أو بالفرشاة واللون. والخط فى العمل الفنى لا يقتصر على ما هو مرئى، بل إن العين أثناء متابعتها العناصر المرسومة تنشئ خطوط اتصال تربط بينها، وهذه الخطوط الوهمية، الناشئة عن حركة العين، ربما تكون أشد تأثيراً من الخطوط المرئية، ويتخذ مسار العين بين عناصر الصورة شكلاً مثلثياً أو شكلاً دائرياً، أو غير ذلك من الأشكال. ويستخدم الفنان هذه الأشكال، بوعى أو من دون وعى، لتكوين الرسوم ذات التأثير الجمالى الممتع. يوحى الشكل المثلثي بالثبات الذى تتميز به الجبال الراسخة، وهو يستخدم لتصوير المجموعات البشرية، حيث يمكن إبراز الشخصية الهامة، أو الشخصية الأكبر سناً، بجعلها أكثر ارتفاعاً. ويستطيع الشكل الدائرى أن يحتفظ بانتباه المشاهد، فالمجموعة المكونة من

أشخاص أو أشياء بشكل دائرى يجعل المشاهد يطوف بنظره داخلها ولا يحيد عنها للخارج.

التوازن: توازن متماثل وتوازن غير متماثل، فإذا نظرت إلى صورة متوازنة توازناً متماثلاً وجدت أن العناصر فى نصفها الأيمن تكاد تنطبق على العناصر فى نصفها الأيسر، وإذا نظرت إلى صورة متوازنة توازناً غير متماثل وجدت أن العناصر فيها تتباين، بحيث أنك إذا رسمت خطاً عمودياً فى منتصفها لما وجدت أن النصفين ينطبقان كما هى الحال فى التوازن المتماثل.

الإيقاع: إن الإيقاع الذى نشهده فى الحياة بتعاقب الليل و النهار والحياة والموت، يمكن أن نلمسه فى اللوحة عندما تنتقل أعيننا من عنصر إلى آخر فيها من دون تعثر أو ملل، والإيقاع يمكن تحديده على أنه تناوب منتظم لخط أو شكل. وهذا التناوب الذى يجمع بين الوحدة والتغير، يولد الحركة فى اللوحة ويبعد عنها الجمود.

العمق: يعتمد الفنان على قواعد المنظور ليظهر عمق اللوحة، وهذه القواعد توضح كيف أن جانبى الطريق يبدوان وكأنهما يلتقيان فى نقطة التلاشى على خط الأفق ويقع على مستوى النظر على الرغم من أننا نعرف أن الطريق متماثل فى العرض، وكيف أن كل الخطوط الواقعة تحت مستوى النظر تجرى إلى الأعلى نحو نقطة التلاشى، فيما تنحدر كل الخطوط الواقعة فوق مستوى النظر إلى النقطة عينها، وتصبح الأشجار والأشكال البشرية أصغر كلما ابتعدت عن النظر.

التأطير: التأطير وسيلة لحصر الموضوع المختار من الطبيعة وجذب اللانتباه إليه. وهو يتكون من أحد العناصر المرسومة فى مقدمة الصورة كالأبواب والنوافذ والجسور والأشجار والأسوار وغيرها من الأشكال. لابد أن يكون الإطار واضحًا حتى

يمكن للمشاهد إدراك حقيقته، فلا يصح مثلا، رسم فرع شجرة من دون رسم جذعها الثابت في الأرض.

مركز الاهتمام: مركز الاهتمام هو المركز الرئيسي في اللوحة تنجذب إليه العين مباشرة. ولتعيين مركز الاهتمام في اللوحة، يرسم الفنان مستطيلا يمثل مساحة اللوحة، ثم يقسمه إلى تسعة مستطيلات متساوية فتتكون النقاط الأربع الداخلية، التي تلتقي فيها خطوط التقسيم، مراكز اهتمام قوية توضع فيها العناصر الأكثر أهمية في الموضوع. وهذه بالخبرة التي عند الفنان تصبح من البديهيات حتى ولو لم يرسم تلك المربعات.

بناء اللوحة والتي تتكون من الخط والشكل واللون الذي يحمل مجموعة من الخصائص والأبعاد والرموز والدلالات، وهو الذي يغني اللوحة التشكيلية جمالياً ،الخط هو الذي يحدد الموضوع أو الشكل المراد رسمه، أما النقاط الأخرى فهي ذات أهمية وهذه النقاط تخلقها الخطوط والأشكال والألوان.

وإن التحليلات والاكتشافات ناتجة عن تعامل الفنان مع الخط والشكل واللون وحسب التعمق بالتجربة لخلق التقنية وقوة الإبداع في نشوء الأسلوب. ونرى أيضا كيف استطاع زعيم الواقعية (كوستاف كوربيه) أن يعطينا فهماً جديداً في عملية نقل الأشياء وكيف عمد الفنان (ديلا كروا) لإظهار الحركة لما لها من دور هام، (جيورجيوني ورينوار) اللذان يعتبران من مبدعي النوعية في التصوير الحديث، أي يمكن تقبل اللوحات وفهمها من النظرة الأولى، وسيزان الذي أدت لوحاته إلى ظهور التكعيبية وخلق لنا منظوراً جديداً سمي بمنظور عين الطائر، و(مانيه ومونيه) جاءا بتغيير الرؤية المألوفة واكتشاف الأشياء برؤى جديدة، وكذلك (رفائيل) أوجد عملية التناظر بدون أي تنظيم هندسي، ونرى ذلك من خلال لوحته الشهيرة مدرسة أثينا وكيف وزع الأشخاص واعتمد

على الجانب الروحى بدلاً من المفهوم الدرامى. ونرى كيف تجددت الأساليب والتقنيات والرؤى والأفكار، وكيف تطورت مفاهيم الحياة من فنان لآخر، والفنان الأصيل صاحب الفكر المبدع صاحب المفهوم والفلسفة المقنعة هو من يستطيع أن يشدنا ويلفت انتباهنا عبر لوحته بخطوطه الوهمية ذات التواصل بين عناصره وأشكاله، وهو التى تتسم لوحته بالفكرة والسحر والجمال، وما فيها من رؤى وتعابير ومشاعر، وما فيها من كل خلق وإبداع، وهو الذى يستطيع أن يخلق لنا لوحة فنية تشكيلية حتى ولو كان المنظر أو الموضوع غير جميل بالأصل والواقع، والفن كما نعلم هو علم قائم بذاته منه كانت الرموز.

فإذن جمال اللوحة الإبداعية فى خطوطها التى تجمع وتربط ما بين عناصرها وأشكالها، وإذا كان العكس فإن اللوحة تصبح مجرد عناصر لا ترتبط مع بعضها البعض ولو حذفنا عنصراً أو شكلاً من أشكالها المكونة لها لما اختلف علينا الموضوع أو التكوين للوحة، ولكن فى اللوحة المترابطة فيما بين عناصرها فإننا لو حذفنا أى عنصر من العناصر لرأينا الاختلال فى الموضوع بات واضحاً وكأن شيئاً مفقوداً من التكوين العام للوحة.

النتيجة:

من خلال الاستعراض العلمى للدراسات والمواضيع المناظرة للدراسة الحالية تبين بأن للتكوين البنائي للوحة التشكيلية سواء لدى الفنان أو طالب الفن من الأساسيات التى يعتمد عليها فى إنشاء أى عمل فنى، ومن التحليل لبعض أعمال الفنانين من مدارس تشكيلية مختلفة تضح بأن عملية ربط العناصر فيما بينها من الأمور المهمة لدى الفنان حيث أنها تكون من إعداد مسبق، سواء كانت بشكل مقصود أو غير مقصود ولكنها تأتى

عن طريق الخبرة والفلسفة والثقافة التى يكون عليها الفنان بحيث يوظف جميع ما اكتسبه من مهارة وإبداع وعلم فى رسم (خريطة طريق) للفهم، لكى يتبعها المشاهد المتلقى ويطبقها فى عملية إدراك للعمل الفنى المبدع مستخدماً التوافق ما بين البصر والعقل والخيال فى فك طلاسم العمل الفنى بدقة تقريبية لتبين مفاهيمها ومعانيها. وتلك الخريطة لها من المفاتيح والوسائل التى يعتمد عليها الفنان فى رسمه للوحته، وكذلك هى التى يعتمد عليها المشاهد فى الانطلاق منها إلى تتبع خط السير، وذلك باستخدامه لبصره الحاد الذى يسير على هدى الخطوط المتناثرة بتناغم، وهى لا ترى بالعين المجردة ولكنها ترى بالخيال والبصيرة، وهى معلنة للمتبصر بالعمل الفنى وليست متوافرة للمستخدم لعينه فقط للنظر... فالفنان يضع بداياته بتلك الخطوط الوهمية لتصل لنقاط ترتبط بالشكل الأول، ومن ثم تنتقل العين إلى الشكل المراد الذهاب إليه ربما يكون فى أقصى نقطة باللوحة أو ربما يكون قريباً من الشكل الأساسى وهكذا، لهذا لا بد أن يكون المشاهد ملاحظاً قوياً لتتبع تلك الخطوط لهذا فنقاط البداية هى:

١. اتجاه عين عنصر من العناصر الرئيسية فى التكوين الفنى.
٢. اتجاه ذراع أو يد أو أصابع لعنصر من العناصر فى اتجاه محدد.
٣. اتجاه أداة من الأدوات التى يمسكها عنصر من العناصر ويوجهها فى اتجاه محدد، مثل عصا أو رمح أو سلاح إلى آخره أو حتى وردة من الورود أو غصن شجرة.
٤. حركة الجسم لوجهة محددة تستقبلها ردة فعل من عنصر آخر فى التكوين الفنى.
٥. وهناك عنصر يستخدمه بعض الفنانين هو عنصر اللون حيث أن اللون ينقلك ويحرك بصرك إلى أرجاء اللوحة بترديد يترك أثراً بالغاً فيك منه تفهم وتعى المراد من ذلك.

٦. عنصر الأشكال وترديدها بتناغم موسيقى يجعل المشاهد يرى هذا اللحن بعينيه وليس بأذنه فهى مرتبطة بنغم ونوته موسيقية هندسية تجعلك تتنقل بنظرك معها بهز رأسك بترتيب منتظم.

توصيات الدراسة:

من خلال ما تم بيانه وعرضه فى تحليل بعض من لوحات فنانين من مدارس فنية مختلفة كل فنان له أسلوب مغاير عن الآخر فعصر النهضة مصطلح يطلق على فترة الانتقال من العصور الوسطي إلى العصور الحديثة وهى القرون ١٤ - ١٦ ويؤرخ لها بسقوط القسطنطينية عام ١٤٥٣م حيث نزح العلماء إلى إيطاليا حاملين معهم تراث اليونان والرومان. كما يدل مصطلح عصر النهضة على التيارات الثقافية والفكرية التى بدأت فى البلاد الإيطالية فى القرن ١٤, حيث بلغت أوج ازدهارها في القرنين ١٥ و١٦, ومن إيطاليا انتشرت النهضة إلى فرنسا وإسبانيا وألمانيا وهولندا وانكلترا وإلى سائر أوروبا. ازدهر شأن النهضة الإيطالية إذ وجدت لها أنصارًا يصرفون عليها المال الوفير, مثل أسرة ميديشي فى فلورنسا وسوفرزا فى ميلانو والبابوات فى روما. بلغت البندقية ذروة عظمتها الثقافية فى أواخر القرن ١٦. من أعظم شخصيات النهضة فى المجال الفنى ليوناردو دا فينشي ومايكل آنجلو ومكيافيلي، وغيرهم، وكان لهذه الحقبة تأثير واسع فى الفن والعمارة وتكوين العقل الحديث وعودة واعية للمثل العليا والأنماط الكلاسيكية، وهى عصر أدبى تميز بالسعى نحو تصوير الجمال تصويرا مثاليا. والفنون الحديثة هو مصطلح عام استخدم للدلالة على الإنتاج الفنى منذ أواخر القرن التاسع عشر وحتى سبعينيات القرن العشرين. وهكذا أصبح للفن الحديث خصائص جديدة وأصبح الفن الحديث يعني الإبداع والابتكار، لم تعد وظيفة الفن التعبير عن غرض ديني أو أخلاقي معين، لقد اقترب الفنان التشكيلى الحديث من معنى الفن الزماني، و لم يعد الفن الحديث

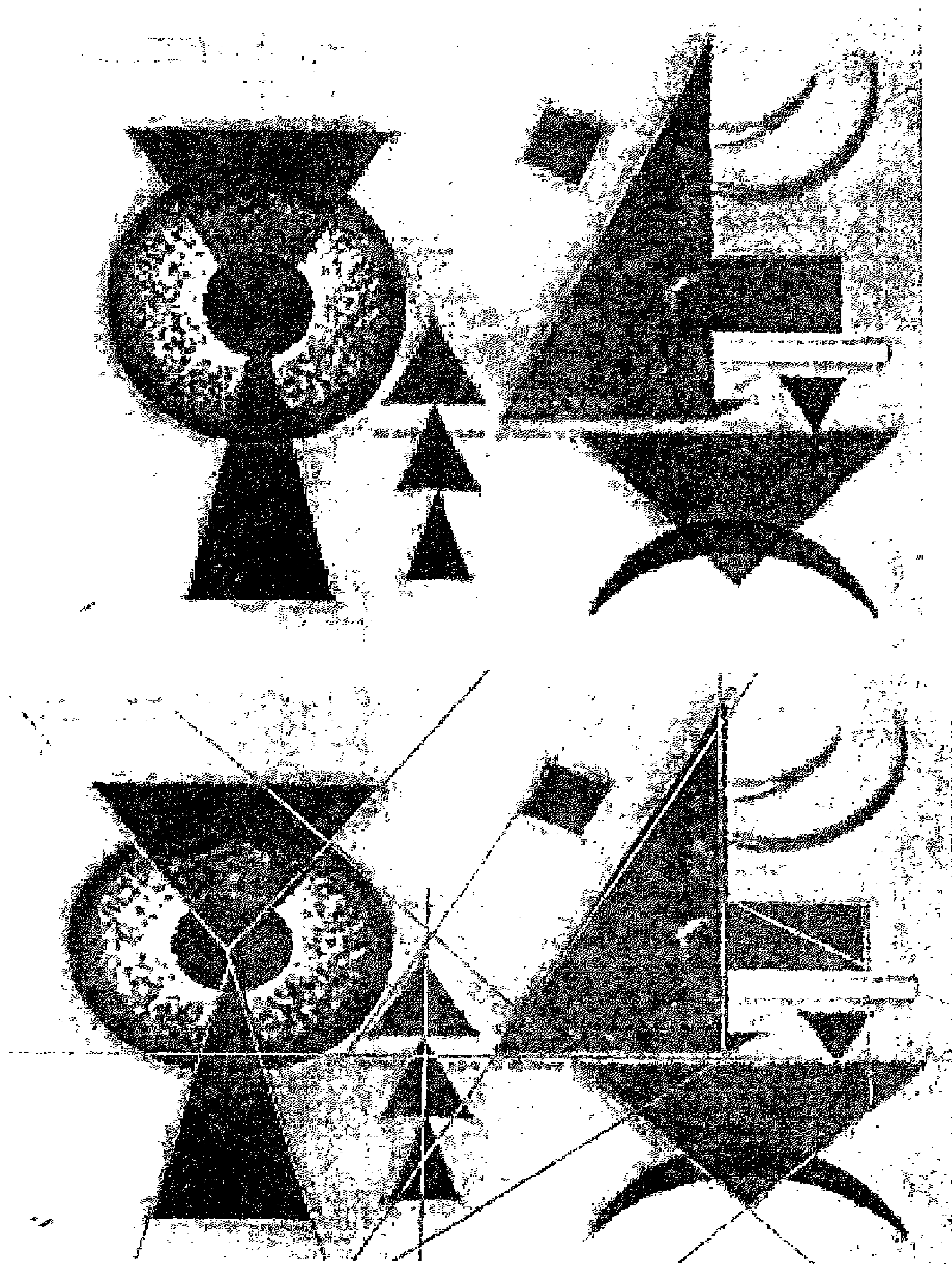
يعتمد على الأصول التقنية التى تحد من طرائق تعبيره، فالفن الحديث تعبير عن روح القرن العشرين قرن الحضارة العلمية.

لهذا فالتوصيات كالآتى:

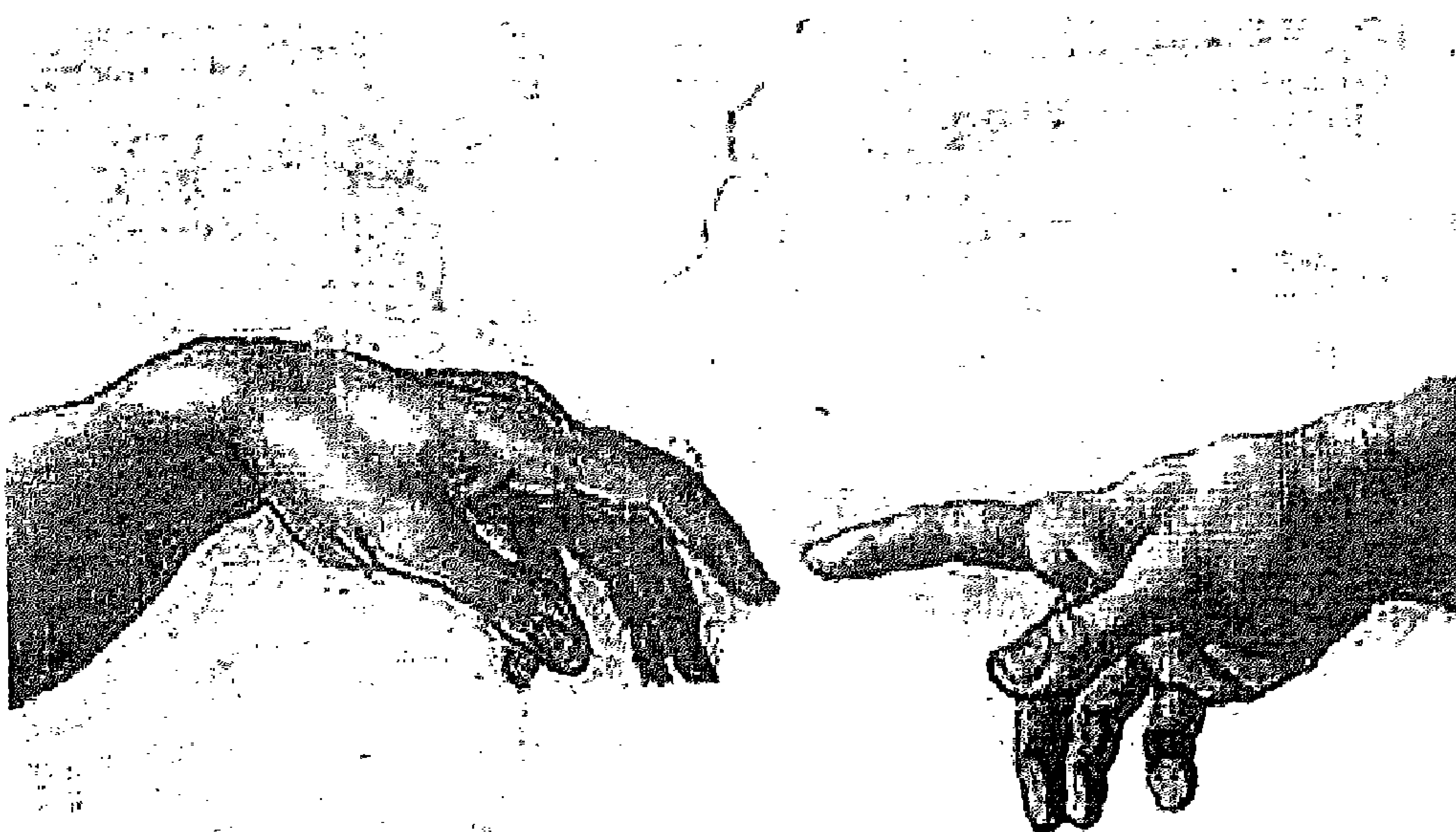
- إن تخطيط اللوحة الفنية ليس فقط التصميم المسبق للوحة وموضوعها وعناصرها وأدواتها وألوانها، ولكن لا بد للفنان أو طالب الفنون أن يضع فى حساباته كيف تصل رسالته للمشاهد.
- إن ثقافة الفنان وفكره المستنير المتصف بالتشعب قادر على وضع خطوط سير ومفاتيح اتصال وتواصل لعناصر وأشكال لوحته الإبداعية والتى تكون قابلة للقراءة من قبل المشاهد الواعي.
- يجب أن تكون لدى الفنان قدرة على رسم خريطة شفافة وهمية للمشاهد ليتتبع حدود لوحة الفنان ولا يخرج من خلال طرقها ودروبها عن محيط اللوحة بحيث تجعله يتنقل بين أرجائها وعناصرها وألوانها وحجومها ونغماتها بخفة ورشاقة بدون دليل يقوده.

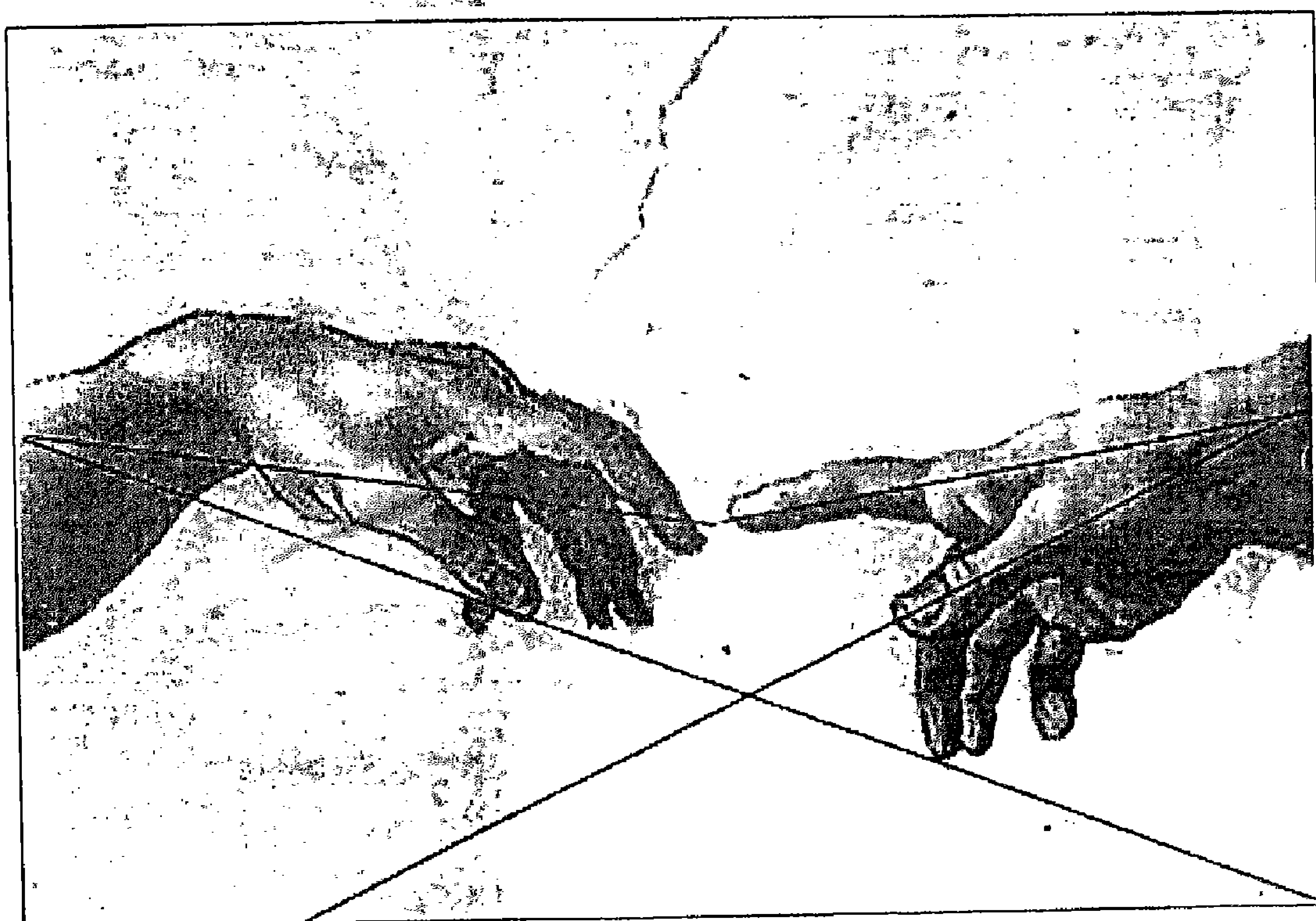


لوحة سقوط الصليب في طريق كالافاري ١٥١٧ ألوان زيتية قياس ٣١٨×٢٢٩



لوحة اللين والصلب للفنان (كندنيسكي ١٩٢٧) رسم علي الورق

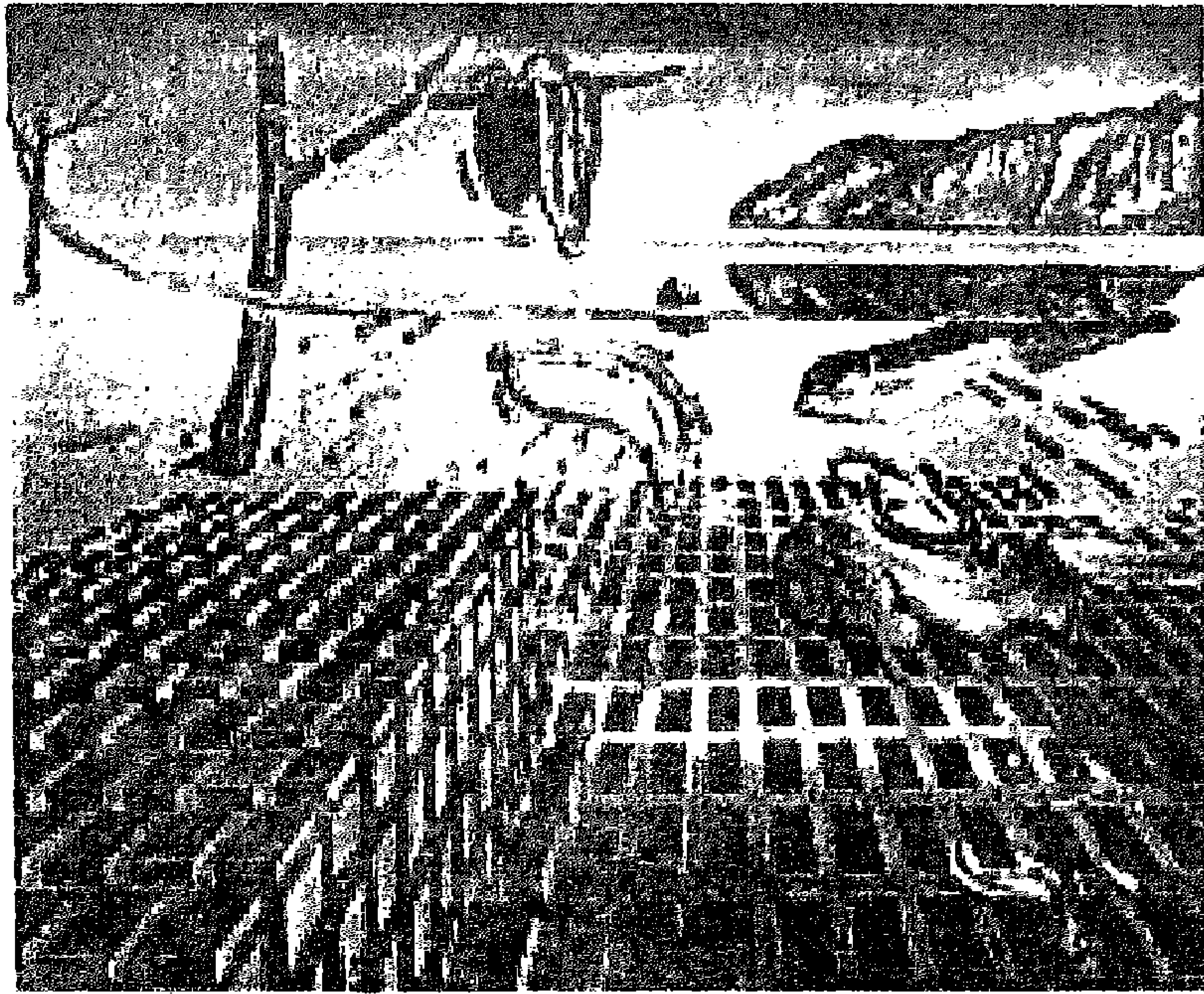


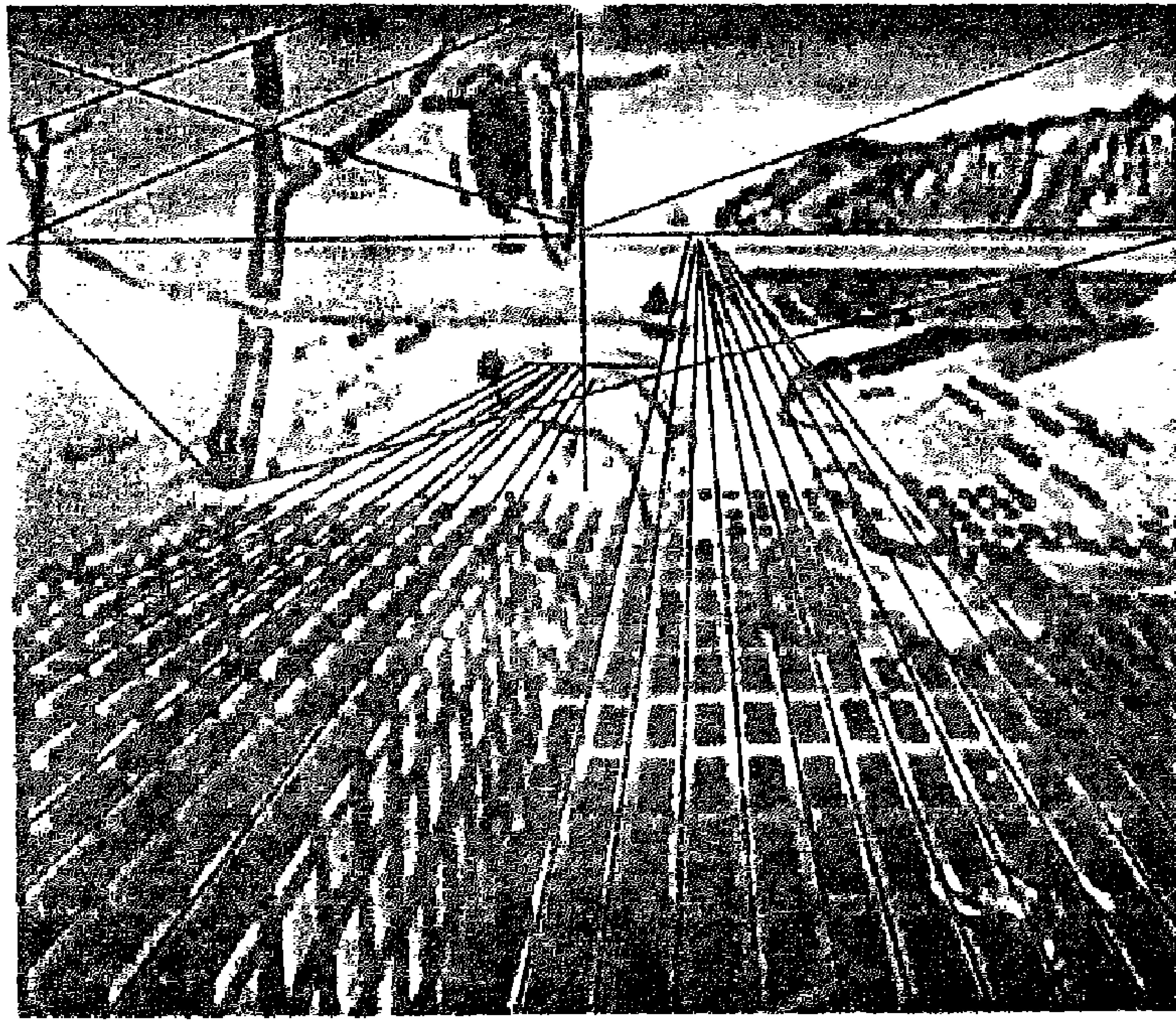


الفنان مايكل انجلو (سقف كنيسة سيستيان – فريسكو ١٥٠٩)



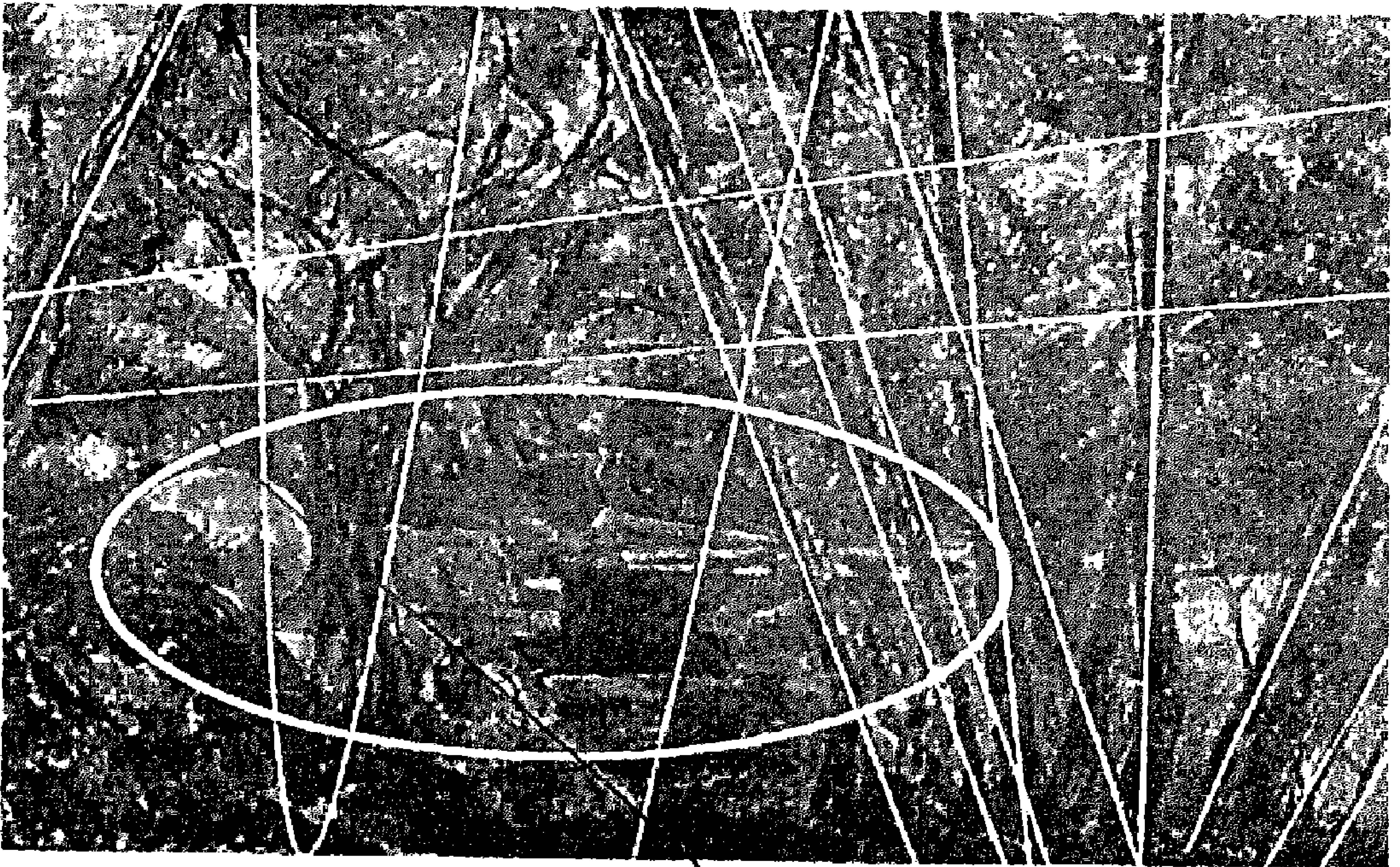
لوحة خلق آدم للفنان مايكل أنجلو سقف كنيسة سيستين





لوحة الفنان سيلفادور دالى (تفكك استمرار الذاكرة) ١٩٥٢-١٩٥٤





لوحة للفنان بول سيزان (الرحى والصهريج تحت الأشجار ١٨٩٢ زيتية ٦٥×٨١سم

المراجع:

- أحمد محمد على عبدالكريم١٩٩٠ " رسالة دكتوراه – تصميم محاور تجريبية لتدريس أسس التصميم قائمة على الدراسات المعاصرة لتحليل نظم الهندسيات الاسلامية"– جامعة حلوان – كلية التربية الفنية
- أنطوان جوكي ٢٠٠٩" كاندينسكي فنان الروحانية التشكيلية المعاصر" – دار الحياة – باريس
- روبن جورج كولنجوود، ترجمة: أحمد حمدي محمود ٢٠٠١ "مبادئ الفن "– الهيئة المصرية العامة للكتاب – القاهرة
- سعاد عالمى ٢٠٠٤ " مفهوم الصورة عند ريجيس دوبري "– أفريقيا الشرق – بيروت.
- سيدني فنكشتين، ترجمة: مجاهد عبد المنعم مجاهد ١٩٨١" الواقعية في الفن" المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع – بيروت.
- طلال المعلا ٢٠٠٣ " العالم الضال، انحراف الرؤيا في الفنون" دائرة الثقافة والإعلام – الشارقة
- عفاف أحمد فراج١٩٩٩ " سيكولوجية التذوق الفنى" مكتبة الأنجلو المصرية –مصر.
- ليوناردو دافنشى، ترجمة:عادل السيوى ١٩٩٩،" نظرية التصوير" مكتبة الأسرة – الهيئة المصرية العامة للكتاب – مصر.
- محسن محمد عطية ١٩٩٧" تذوق الفن، الأساليب، التقنيات، المذاهب"– دار المعارف مصر – ط٢.
- محسن محمد عطية ٢٠٠٠ " القيم الجمالية فى الفنون التشكيلية" دار الفكر العربى – القاهرة.
- مصطفى الرزار ١٩٩٧ " أفاق الفن التشكيلى – محمود السعيد١٨٩٧-١٩٩٧" الهيئة العامة لقصور الثقافة – القاهرة.



قضية كادر المعلمين:
الماهية، والإشكاليات، وتوجهات تطويره

د. محمد شمس الدين زين*

المقدمة:

يعتبر التعليم الركيزة الأساسية فى التنمية البشرية المستدامة، وما يرتبط بها من تنمية اقتصادية واجتماعية. ويهدف التعليم فى كل خططه وسياساته إلى بناء البشر وتنميتهم، سواء كانوا معلمين أو طلاباً للنهوض بالمجتمع ورفاهيته. ولما كان المعلم هو المنفذ الحقيقى لكافة السياسات التعليمية، ورغم استخدام تكنولوجيا التعليم وتطبيق مبادئ التربية الحديثة، وكافة التطورات والمستجدات التى يحفل بها ميدان التعليم، إلا أن المعلم مازال هو حجر الزاوية فى العملية التعليمية.

فالمعلم تقع على عاتقه مسئولية بناء المجتمعات المتعلمة، وتكوين مجتمع المعرفة، وتطوير قدرات التجديد والمرونة والالتزام لدى الأفراد، من اجل ازدهار المجتمع فى القرن الحادى والعشرين." (هارجريفز، و ليزلى، ٢٠٠٠، ٢٠١-٢٠٢)

ولعل التدقيق فى وضعية المعلم توضح أنه كبشر يحتاج إلى إشباع حاجاته، والعيش فى حياة كريمة نظرا لدوره المهم فى بناء الأجيال والكوادر فى التخصصات المختلفة، ومن ثم فهو يحتاج إلى دعم مالى يضمن له هذه الحياة، بحيث يكون آمنا على مستقبله ومستقبل أسرته. ولهذا اهتمت الدولة ممثلة فى رئيسها، ووزارة التربية والتعليم بهذا الأمر، وتم إصدار عدة قرارات كونت فى مجملها كادرا خاصا بالمعلمين فى عام ٢٠٠٧، على أن يكون جزءًا من منظومة إصلاح وتطوير التعليم (يمكن مراجعة وزارة التربية والتعليم، قانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧) ، حيث ذكر رئيس الجمهورية فى خطاب له ما يلى:

---

* أستاذ مساعد أصول التربية كلية التربية ـــ جامعة المنيا.

"تأسست منطلقات تطوير منظومة التعليم الأساسي على محاور عديدة، وأولت اهتماما خاصا لأوضاع المعلم، إعدادا وتدريبا وتقويما، وجاء الوعد بإعداد كادر خاص للمعلمين كركيزة من ركائز هذا التطوير والاهتمام، ولا ينطوي هذا الكادر الخاص على مجرد زيادة مرتبات المعلمين، وإنما يأتي اعترافاً بالدور المهم الذي يضطلعون به، والمسئولية المجتمعية الملقاة على عاتقهم. كما يأتي ليؤكد العلاقة بين ما ينطوي عليه من ميزات مالية وبين المستويات المعرفية والمهنية المطلوبة للارتقاء بجودة الأداء في إطلاع المعلمين بهذا الدور وتحملهم تلك المسئولية." (رئيس الجمهورية، ٢٠٠٧، ١)

ومن ناحية أخرى فإنه إذا كان الكادر قادرا على توفير الحد الأدنى لمتطلبات المعلم، واستطاع بذلك أن يحوز على رضا قطاع غير قليل من المعنيين، إلا أنه قد ووجه بكثير من الانتقادات والملاحظات التي إما رفضته كلية أو سعت نحو تطويره، والإضافة إليه. وهذه مازالت مسألة قابلة للجدل. ولعل الدراسة الحالية تسهم في جلاء المسائل المرتبطة بتلك القضايا، تمهيدا للإفادة من هذا الكادر، وتعظيم أهميته، في إطار رد الاعتبار للمعلم، والاتساق في السياسة التعليمية.

ونظرا لأهمية هذا الموضوع، رأي الباحث ضرورة إجراء هذا البحث.

تحديد مشكلة البحث:

يدعو "فريري" إلى ضرورة أن يحب المعلم مهنة التعليم، حتى يستطيع أن ينجز ويبدع فيقول:" إن مقصدي هو تبيان أن مهمة المعلم مهمة دقيقة جدا، تتطلب العمل الجاد كما تتطلب إعدادا علميا وبدنيا ووجدانيا، إنها مهمة تستدعي من المعلمين قدرا من الحب

لا يقتصر على الغير، وإنما يتسع كذلك ليشمل مطالب العملية التى يتكون منها التـدريس، ولعله من العسير أن يمارس المرء مهنة التدريس دون أن يكون لديه القدرة على أن يحب ما يمارسه." (فريرى، ٢٠٠٤، ٤٠). ولعل هذا التوجه يشير إلى أهمية وجود دوافع قوية لدى المعلم كى يستطيع التفكير فى كيفية تنمية أدائه أكاديميا ومهنيـا، وكيفيـة أن يحـب تلاميذه ليحبوه، ولكن هذا الأمر يحتاج إلى توفير كثير من الشروط، لعـل فـى مقـدمتها ضمان المعلم لاحتياجاته الأساسية، وأن يكون آمنا على مستقبله.

ومن جهة أخرى، فإن وزارة التربية والتعليم لم تستطع فى ظل التحولات الاقتصادية التى تعتمد على العرض والطلب، أن تستوعب خريجى كليات التربية، فقد زاد العرض على الطلب وارتفعت نسبة البطالة بينهم. أما الذين تم تعيينهم معلمين فكانوا يشتكون من انخفاض كبير فى المرتبات (وخاصة بالتعليم الابتدائى) نتيجة للارتفاع المستمر فى الأسعار، بحيث لم يستطع المعلم أن يشبع الحاجات الأساسية له ولأسرته ويعيش حياة كريمة. ويشير إلى هذا فتحى، وآخرون، حيث يذكرون،" أن معلم التعليم الأساسى (والتعليم الابتدائى إحدى حلقتيه) يعانى من وضعه الاجتماعى والاقتصادى فى مصر حيث ينظر المجتمع لهذه المهنة باعتبارها مهنة من لا مهنة له، ولهذا تتعدد مصادر إعداد المعلمين، كما أنهم يأتون من مستويات اقتصادية واجتماعية وثقافية متباينة، إلى جانب ما يتحمله المعلم من مشاق وصعوبات ولا يلقى التقدير المناسب، حيث انخفاض المرتبات بالنسبة لما يتحمله من أعباء، ولذلك أصبحت مهنة التعليم لا تجتذب الشباب المتميز أكاديميا. (فتحى، وآخرون، ١٩٩٨، ٢١٧). وإذا كانت هذه المسألة واضحة محليا، فإنها تمثل تحديا أساسيا للمعلمين فى معظم دول العالم، حيث يرى روبنسون، إن التحدى الأول لإصلاح أحوال المعلمين هو تحقيق الحد الأدنى اللازم من الأوضاع المناسبة

للتدريس والتعلم، حيث تؤثر أحوال الفقر على اتجاهات المعلمين بالنسبة لعملهم. (روبنسون، ٢٠٠٢، ٣٦٩) وتحاول معظم دول العالم رفع مرتبات المعلمين لإصلاح أحوالهم من جهة، ولجذب المتميزين للعمل كمعلمين من جهة أخرى، مثلما يحدث فى هولندا، والصين، وانجلترا، واسكتلندا وأيرلندا، وأمريكا (يمكن الرجوع الى: كارفر, ٢٠٠٧، و Xinhuanet 2008، وWikipedia, 2008، وكذلك Princeton, ٢٠٠٥.).

ولعل هذه المسألة تثير جدلا مستمرا بين المهتمين والمتخصصين فى مجال التعليم المصرى، فإما أن توجد فرصة عمل بمرتب ضعيف أو لا توجد هذه الفرصة أصلا، وقد وعدت الحكومة مرارا بزيادة مرتبات المعلمين، وفى هذا الصدد يرى الجبالى،" أن زيادة المرتبات تمثل أهم الطرق التي تستطيع بها الحكومات ضمان الحد الأدنى من مستويات المعيشة اللائقة، خاصة وأن المرتبات تعد المصدر الأساسى للإنفاق الاستهلاكى لقطاع عريض من المجتمع، وبالتالى فهى تسهم فى إنعاش الاقتصاد القومى." (الجبالى، ٢٠٠٨، ٢).

وإزاء هذا الموقف الصعب من ضعف المرتبات وضيق فرص التعيين وارتفاع فى الأسعار، عانى المعلمون، وخاصة معلمو المرحلة الابتدائية، معاناة كبيرة لأنهم كانوا يتقاضون أجورا ضعيفة جدا، ويعملون فى ظروف صعبة من حيث وجود المدارس فى قرى بعيدة ومجتمعات تعانى من سوء الخدمات، وانخفاض فى المستوى الاجتماعى ـ الاقتصادى، رغم أنهم يقومون بمهمة جد خطيرة، وهى وضع اللبنات الأولى فى تكوين أطفال اليوم وقادة وعلماء المستقبل، جاء قانون الكادر الذى تصور المعلمون بالمرحلة الابتدائية (خاصة) أنه طوق النجاة لهم، وأنه سيوفر مستقبلا اقتصاديا آمنا، فهل هو حقا كذلك؟

وما لبث الكادر أن اقترن بالعديد من القضايا، وأثار جدلا واسعا بين المعلمين، وعبرت الوزارة عن وجهة نظرها بأن الكادر عبارة عن حزمة من القرارات والسياسات التى تعمل على تطوير منظومة التعليم ككل (القانون ١٥٥ لسنة ٢٠٧٧). وجاء الكادر بمجموعة من الإجراءات التى تساعد فى تنفيذ وجهة النظر هذه، ومنها عقد امتحانات الكادر التى تبعها نشر أرقام الجلوس على الإنترنت وإعداد لجان للامتحان على مستوى الجمهورية، وتصحيح الامتحانات ثم إعلان النتائج. فهل كل هذه الإجراءات تمت بطريقة جيدة؟ وما وجهة نظر المعلمين بالتعليم الابتدائى فى امتحانات الكادر وما يتعلق بها؟

ولا شك أن للكادر مزايا: حيث يرفع مرتبات المعلمين ويساعدهم على تحقيق حياة أفضل, وقد يجذب المتميزين للعمل كمعلمين (نظرا لنقص فرص العمل في مصر)، وهو ليس مرحلة واحدة بل ثلاث مراحل كل منها بها زيادات جديدة مرتبطة ببعض الشروط مثل جودة واعتماد المدرسة. فهل الكادر اقتصاديا يمثل زيادة كبيرة فى المرتبات ؟ وما مزايا الكادر من وجهة نظر المعلمين بالتعليم الابتدائى؟

ومن جهة أخرى، هناك إشكاليات للكادر مثل كونه لم تؤخذ آراء المعلمين فيه، حيث يذكر فردريكسون: إن للمعلم دورا أساسيا فى كل تطوير تعليمي، لأن كل السياسات التعليمية سوف تصل فى النهاية إلى التنفيذ فى المدارس. فإذا لم يشارك المعلمون فى صنع هذه الإصلاحات، فمن المحتمل ألا يتم تنفيذها. إن هناك الكثير من الإصلاحات لم يتم تنفيذها، لأن المسئولين تجاهلوا أخذ آراء المعلمين فيها. فلا يمكن أن يؤمر المعلمون بأن يكونوا ديمقراطيين إذا لم تكن لديهم الفرصة للمشاركة في المناقشات التى تسبق أى إصلاح تعليمي. (فردريكسون،١٩٩٩، ١٦١) كما أنه لا يوجد كادر خاص بالإداريين ولكنهم يعاملون كمعلمين، والكادر لا يفرق بين من يعملون فى القرى والمدن، وهو يأخذ

بمبدأ الجدول الموحد للأجور. فما إشكاليات الكادر من وجهة نظر المعلمين بالتعليم الابتدائى؟.

وباعتبارنا ننظر إلى الكادر على أنه خطوة أساسية نحو إصلاح منظومة التعليم، فإن الأمر يقتضى التوقف قليلا للتعامل مع مفردات هذا الكادر وتداعياته الإيجابية والسلبية سعيا نحو تفعيل دوره الأساسى فى هذا الإصلاح. ومن هنا فإن البحث الحالى يتصدى للتساؤلات التالية:

١ــ ماهية كادر المعلمين والقوانين والإجراءات المتعلقة به؟

٢ــ ما وجهة نظر المعلمين بالتعليم الابتدائى فى الكادر، وامتحاناته، وما يتعلق بها؟

٣ ــ ما مزايا الكادر من وجهة نظر المعلمين بالتعليم الابتدائى؟

٤ ــ ما إشكاليات الكادر من وجهة نظر المعلمين بالتعليم الابتدائى؟

٥ــ ما وضعية مرتبات المعلمين فى الكادر بالمقارنة بمرتباتهم فى بعض الدول المتقدمة؟

٦ ــ ما التصور المقترح لتطوير الكادر ليصبح عاملاً إيجابياً فى تطوير منظومة التعليم؟

أهداف البحث:

١ــ تعرف مستويات مرتبات المتعلمين وسياسة الأجور فى مصر.

٢ ــ تعرف ماهية القوانين والقواعد التى تنظم كادر المعلمين فى مصر.

٣ ــ عرض مبسط لمرتبات المعلمين فى بعض الدول المتقدمة ومقارنتها بمرتبات الكادر.

٤ ــ التوصل إلى مزايا وإشكاليات الكادر.

٥ــ تقديم تصور مقترح لتطوير الكادر ليصبح عاملا أساسيا فى تطوير منظومة التعليم.

أهمية البحث:

يستمد هذا البحث أهميته من أنه:

١ــ يهتم بركيزة أساسية فى العملية التعليمية، وهى المعلم بالمرحلة الابتدائية الذى يجب أن نوفر له البيئة المناسبة فى عمله، ومحور هذه البيئة مرتب يكفل له حياة كريمة ومستقبلا آمناً.

٢- يتصدى لموضوع أثار جدلا واسعا فى المجتمع وهو كادر المعلمين.

٣ - يساعد صانعى السياسة التعليمية فى تعرف وجهات نظر المعلمين فى هذا الكادر.

٤- يساعد فى التوصل إلى مزايا وإشكاليات الكادر.

٥- يسهم فى تعرف وضعية مرتبات المعلمين بالكادر مقارنة بمرتباتهم فى بعض الدول المتقدمة.

٦- يقدم للمسئولين عن التعليم تصورا مقترحا لتطوير الكادر ليصبح عاملا إيجابيا فى تطوير منظومة التعليم.

عينة البحث:

١ــ احتوت العينة على معلمين بالتعليم الابتدائى ببعض مراكز محافظة المنيا.

٢ــ احتوت العينة على ذكور وإناث من المعلمين الذين التحقوا بالكادر بتلك المرحلة.

٣ــ تم اختيار عينة من معلمين بمركزين شمال مدينة المنيا (عاصمة المحافظة) ومعلمين من مركزين جنوب هذه المدينة بالإضافة إلى معلمين منها.

٤ــ كان الاختيار داخل هذه المراكز عشوائيا.

حدود البحث:

١ــ اقتصر البحث الحالى علي دراسة الكادر الخاص بالمعلمين فقط.

٢ ــ تم تطبيق الدراسة الميدانية على معلمين بمدارس التعليم الابتدائى فى ٢٠٠٨.

٣ــ لم تطبق الدراسة الميدانية على معلمين خارج نطاق محافظة المنيا.

مصطلحات البحث:

١ــ **كادر المعلمين اصطلاحا:** هو مجموعة القوانين والإجراءات التى اتخذتها وزارة التربية والتعليم بهدف الارتقاء بالمعلم، وإصلاح منظومة التعليم، وتم بموجبها وضع جدولين: الأول حدد فئات وظائف المعلمين (معلم مساعد، معلم..)، والثانى مرتب لكل فئة، واشترطت أن يجتاز المعلم امتحانا معينا ليتم تسكينه بإحدى هذه الفئات، مع ربط الترقى بعدة شروط مثل، جودة المدرسة واعتمادها، وحضور المعلم دورات تنمية مهنية. وهناك حوافز فى حالة، قيام المعلم بجهود متميزة، أو حصوله على دبلوم تربوى، أو ماجستير أو دكتوراه. *

مرتب المعلم: هو جملة المبالغ التى يحصل عليها المعلم شهريا نتيجة لعمله بإحدى المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم.

الدراسات السابقة:

أولا ـ دراسات اهتمت بمرتبات المتعلمين بصفة عامة:

١ـ دراسة عبد الفتاح الجبالى (٢٠٠٨):

اهتمت الدراسة بسياسة المرتبات فى مصر بطريقة نظرية، من حيث أربعة محاور، هى:

* استخلص الباحث هذا التعريف من القانون ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧واللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١.

ـ المرتبات ودورها فى المجتمع.

ـ الإطار القانونى المنظم لسياسة المرتبات فى مصر.

ـ تطور سياسة المرتبات فى المجتمع المصرى.

ـ نحو إطار متكامل لسياسة المرتبات فى مصر.

وقد اقترحت الدراسة فى نهايتها، ضرورة تدخل الحكومة لإحداث التوازن فيما بين أصحاب العمل والعاملين حتى يتمكنوا من العمل فى بيئة جيده و يحصلوا على مرتبات لائقة.

٢. دراسة مارتن كارنوى Martin Carnoy (1997):

تتمحور هذه الدراسة حول العلاقة بين التعليم وفرص العمل والمرتبات، حيث لاحظ الباحث أن البطالة مشكلة معقدة وأن العملية لا تكمن فى تقديم تعليم أفضل أو اكتساب مهارات أحسن للخريجين لأن البطالة تتعلق بكثير من العوامل الاجتماعية ومعدل الاستثمار والجو السياسى السائد فى البلاد. ويلجأ بعض أصحاب العمل إلى تخفيض المرتبات نتيجة لزيادة العرض من الخريجين على الطلب فى سوق العمل، ولكن هذا يؤدى إلى انخفاض الحراك الاقتصادى والاجتماعى، بين الشباب وقد أدى ذلك إلى زيادة التنافس الشديد على فرص العمل وربما انخفاض المرتبات، وطلب المزيد من التميز والمهارات بين الخريجين.

٣ـ دراسة ألفونسو، وماريا Alfonso, Ramirez; and Maria, san Segundo (1995)

هدفت الدراسة إلى حساب عوائد التعليم فى أسبانيا، ولكنها لتحقيق هذا الهدف درست العلاقة بين العمل والمرتبات. وقد استنتجت الدراسة معادلات رياضية حسبت من

خلالها مرتبات العاملين طبقاً لمتغيرات الجنس، الطبقة الاجتماعية، قطاع العمل (عام وخاص). وقد أثبتت الدراسة أن عاما واحداً إضافياً من التعليم ينتج عنه زيادة في الأجر حوالى ٨,٤% بأسبانيا.

٤. دراسة وودهل M., woodhall (١٩٨٧):

حاولت الدراسة الإجابة عن تساؤلات مهمة وهى ما العلاقة بين المستوى التعليمى والمرتبات؟ وهل الفروق بين المرتبات تعكس الفروق فى الإنتاجية بين الأفراد؟ وتستعين الدراسة بالإحصاءات والبراهين النظرية والعملية لتجيب عن هذه التساؤلات، وتوصلت إلى أن هناك علاقة طردية بين مستوى التعليم والمرتبات كما أن هذه العلاقة هى صحيحة أيضاً بين العمر والمرتبات. كما وجدت الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين مستوى التعليم والإنتاجية، وبالتالى هناك علاقة بين الفروق فى المرتبات والإنتاجية.

٥. دراسة سكاروبولوس G., Psacharopoulos (1987)

هدفت الدراسة إلى تحليل معادلات المرتبات، وتعرف العوامل الداخلة والمؤثرة فى هذه المعادلات وكيفية التعامل مع كل منها: وقد استعرضت الدراسة ١٢ معادلة لحساب المرتبات بدأت بأبسطها وانتهت بأعقدها. ووجدت أن عدد سنوات الدراسة، وعوامل أخرى كثيرة تؤثر فى المرتبات مثل: النوع، العرق، لون البشرة، بيئة الريف والحضر، الحالة الاجتماعية ــ الاقتصادية، قدرات الفرد و حضور برامج تدريب أثناء الخدمة، وربما تتأثر المرتبات بالمناخ السياسى السائد فى البلاد أيضا.

٦. دراسة فريمان R. B. freeman (1987)

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مرونة الطلب على الأيدى العاملة المؤهلة (أى تنوع فى الطلب) والمرتبات. ووجدت الدراسة أنه عندما تكون هذه المرونة منخفضة

(أى لا يكون هناك تنوع) تكون هناك تغيرات كبيرة فى المرتبات، ولكن إذا كانت المرونة معتدلة فلن تكون هناك تغييرات كبيرة فى المرتبات نظراً للتنوع فى الطلب على الأيدى العاملة المؤهلة. ومن جهة أخرى، كلما زاد استعداد الأيدى العاملة المؤهلة للتحول من تخصص إلى آخر واستيعاب التكنولوجيا الجديدة والتغيرات الحادثة فى سوق العمل كلما زادت المرونة فى الطلب.

ثانيا: دراسات اهتمت بتحسين أحوال المعلمين ومرتباتهم بصفة خاصة:

٦. دراسة ماثيو ديكارلو وآخرون Mathew, Dicarlo and others (2008):

رصدت الدراسة الاتجاهات العامة فى مرتبات المعلمين بأمريكا وهى كما يلى:

- بلغت زيادة مرتبات المعلمين فى ٢٠٠٧ نسبة مئوية أعلى من ٢٣ وظيفة أخرى.
- بالرغم من هذه الزيادة إلا أن المعلمين مازالوا يحصلون على ٧٠% من مرتبات تلك الوظائف.
- يوجد تفاوت فى مرتبات المعلمين فى الولايات الأمريكية المختلفة وهو تفاوت بين المرتبات فى داكوتا التى تبلغ ٦٩,٤% من متوسط الدخل القومى، والمرتبات فى كاليفورنيا التى تبلغ ١٢٤,٨% من هذا المتوسط. وهذا يوضح أن هذه المهنة محترمة سواء اجتماعيا أو اقتصادياً.

٧. دراسة الهيئة القومية للتعليم فى كنساس (2007):

لاحظت الدراسة تزايد انخفاض أعداد المعلمين على المستوى القومى، كما لاحظت انخفاض أعداد المتقدمين لشغل وظيفة معلم. كما وجدت بولاية كنساس أن ٣٧% من المعلمين هم فوق الخمسين من العمر، وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين هذه المشكلة ومرتبات المعلمين، ورصدت الدراسة أسباب هذه المشكلة فيما يلى:

ـ انخفاض مرتبات المعلمين، ومستوى الخدمات التى تقدم للمعلمين.

ـ بيئة العمل المليئة بالمشكلات والمتاعب.

واقترحت رفع مرتبات المعلمين حتى تستطيع المهنة أن تكون منافسة للمهن الأخرى.

٨ـ دراسة جاى، وماركوس Jay, P. Greene; and Marcus, A. Winters (2007)

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين مرتبات المعلمين ومرتبات المهن الأخرى، الدراسة نظرية واعتمدت على إحصاءات المكتب الأمريكى لإحصاءات العاملين. وخرجت الدراسة بعدة نتائج وهى: أن الطيارين يحصلون على مرتبات أعلى من المعلمين بنسبة ١٨٦%، والصيادلة بنسبة ٨٠%، والقانونيين بنسبة ٤٩%، والمهندسين النوويين بنسبة ١٧%. ويتقاضى المعلمون فى منطقة ديترويت أعلى أجر فى أمريكا يليهم المعلمون فى منطقة سان فرانسيسكو ثم منطقة نيويورك.

٩ـ دراسة مارتن، وكارين Martin Carnoy; and Karen de Angelis (2007):

قامت الدراسة بمسح لمرتبات المعلمين فى الدول التابعة لمنظمة OECD واستنتجت ما يلى:

ـ أن حوالى ٤٠% فى المتوسط من المعلمين فى تلك الدول تتراوح أعمارهم بين ٤٠، ٥٠ سنة.

ـ تتراوح مرتبات معلمى المرحلة الابتدائية ذوى الخبرة بين ضعف وضعفى متوسط نصيب الفرد من جملة الإنتاج المحلى.

ـ تتزايد مرتبات المعلمين بسرعة أكبر من معدل ارتفاع الأسعار فى معظم دول منظمة OECD.

ـ تختلف ظروف العمل مثل عدد ساعات العمل، وحجم الفصل من دولة لأخرى.

١٠. دراسة هيلين لاد Helen, F. ladd (2007):

تعرفت الدراسة السياسات التى تتبعها الدول المتقدمة للتأكد من إقبال الأفراد المؤهلين ذوى الجودة العالية على مهنة التعليم. ومن هذه السياسات سياسة المرتبات. ووجدت أن الدول الأعلى مرتبات ف العالم مثل ألمانيا، واليابان وكوريا تنخفض بها نسبة المعلمين غير المؤهلين وهى حوالى ٤% بينما هذه النسبة فى أمريكا ١٠% التى تعطى مرتبات أقل.

كما وجدت الدراسة أن الدول التى توحد أجر المعلم مهما كان تخصصه أو المنطقة الجغرافية التى يعمل بها تعانى من سوء توزيع المعلمين وكذلك عجز فى بعض التخصصات. ولكن هناك بعض الدول قدمت سياسات مالية كحوافز للمعلمين فى مناطق معينة وتخصصات معينة، ومن أمثلة هذه السياسات المكافآت والقروض. وذكرت الدراسة أن هناك حاجة للنظر أبعد من اتباع سياسة واحدة وهى رفع المرتبات فقط، ويحتاج الأمر إلى اتباع مجموعة من السياسات تصلح أحوال المعلمين والتعليم كمنظومة واحدة.

١١. دراسة ليندا وتشارلز Linda, Hammond; and charles, Ducommun (2006)

هدفت الدراسة إلى تعرف سبل النهوض بمهنة التعليم فى أمريكا بطريقة شاملة وليس عن طريق رفع المرتبات فقط. وجدت الدراسة أن هناك خمس نقاط رئيسية لتحقيق ذلك وهي:

ــ تقديم برنامج تربوى مرتفع الجودة، على نفقة الحكومة، يشمل عاماً من التدريب على التدريس فى مدارس نموذجية تابعة للجامعة.

ــ تقديم النصح والإرشاد للمعلمين فى أول عام من عملهم عن طريق خبراء تربويين.

ــ إعطاء مرتبات للمعلمين منافسة لمرتبات المهن الأخرى مثل المهندسين.

ــ تخصيص ١٠ ساعات أسبوعيا لكل معلم لتطوير نفسه مهنياً سـواء بحـضور دورات تدريبية أو للاطلاع والقراءة أو حضور محاضرات وندوات مهنية.

ــ تحسين بيئة وظروف العمل.

١٢. دراسة فارى لورى تايلور Fari, L. Taylor (2005):

لاحظت الدراسة أن متوسط أجر المعلمين أقل من المهن الأخرى بنسبة ١٢ إلـى ١٤%. ولكن الدراسة لفتت النظر إلى أن نسبة المعلمين الذين يعملون فى مناطق ريفيـة أعلى بكثير من نسب المهن الأخرى، كما أن مرتبات المعلمين فى هذه المنـاطق تكـون أعلى من المعلمين الذين يعملون فى الحضر، ولهذا فعند حساب متوسط مرتبات المعلمين لا بد من الأخذ فى الحساب التوزيع الجغرافى لهم.

١٣. دراسة مايكل هانسن وآخرون Michael, L. Hansen and Others (2004)

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى تأثير مرتبات المعلمـين فـى المـستقبل علـى قراراتهم بالبقاء أو بترك مهنة التعليم فى أمريكا، وقد استخدمت الدراسة نموذجًا جديـدًا، وهو نموذج الكلفة السنوية لترك مهنة التعلـيم Annualizd Cost of Leaving Model, ACOL.

وبعد استخدام هذا النموذج والكثير من معادلات الانحـدار والارتبـاط خرجـت بنتائج من أهمها أن معدلات ترك المهنة تتأثر بالتغيرات فى المرتبات والبيئـة التعليميـة التى يعمل فيها المعلمون، كما تزيد هذه المعدلات بين المعلمين الأحدث.

١٤. دراسة إريك، وستيفن Eric, Hanushek; and steven, Rivkin (2004)

ركزت الدراسة على أسباب ترك المعلمين لمدارسهم خاصة فى المناطق النائيـة والريف الأمريكى وتساءلت الدراسة: هل يكمن السبب فى نقص مرتبات المعلمين عموماً،

أم فى ظروف العمل ؟ وقد أوضحت الدراسة أن مفهوم ظروف العمل واسع ويشمل عدة عوامل مثل حجم الفصول، وضعف تحصيل التلاميذ، ومشكلات النظام المدرسى. وقد يضاف إلى ذلك المستوى الاجتماعى ــ الاقتصادى للتلاميذ. ولكن قد يترك المعلم المدرسة نظراً لوجود فرصة عمل أكثر دخلاً، وقد يتركها نتيجة لظروف أسرية خاصة به. وقد وجدت الدراسة أن ظروف العمل تكون أكثر تأثيراً على قرار المعلم بترك المدرسة خاصة فى حالة المعلمين الجدد، حيث تكون مرتباتهم مازالت منخفضة.

١٥. دراسة ليندا جارمون Linda Garmon (2004):

هدفت الدراسة التى أجريت فى كارولينا إلى تعرف تأثير اتباع سياسة رفع مرتبات تخصصات معينة ومناطق معينة في زيادة الإقبال على مهنة التعليم والإبقاء على من يعملون بها. لوحظ أن المعلمين لا يقبلون على العمل فى القرى والمناطق البعيدة، كما أن المعلمين فى تخصصى العلوم والرياضيات يتركون العمل ويلتحقون بمؤسسات ووظائف أخرى أعلى أجراً. ولهذا بدئ فى رفع مرتبات المعلمين فى هذين التخصصين وتلك المناطق، وقد نجحت تلك السياسة فى خفض التاركين لمهنة التعليم من المدرسة الإعدادية بنسبة ٢٧%، وكذلك ١٨% بالنسبة لمعلمى الرياضيات. وقد تكون هذه النسب أقل من الواقع لأن الكثير من المعلمين اعتقدوا أن زيادة المرتب والمكافآت هى مجرد خدعة ولن تستمر.

١٦. دراسة فيليب ماكنزى Phillip, Mckenzie (2004):

هدفت الدراسة إلى تعرف طرق جذب أصحاب القدرات الجيدة والمهارات العالية للعمل كمعلمين فى دول منظمة OECD. وقد تعرضت الدراسة لسياسة رفع المرتبات كطريقة لجذب أولئك، كما انتقدت الدراسة أن يكون هناك جدول موحد للمرتبات لكل

المعلمين واقترحت أن يخضع اجر المعلم لمفاوضات بين المدرسة والمعلم، ويتم تحديد الأجر طبقاً للتخصص ومكان المدرسة من حيث الريف والحضر أو المناطق النائية، ومدى توافر المواصلات، ومستوى المدرسة العلمي وشهرتها، ومستوى التلاميذ الاجتماعى/ الاقتصادى، وكذلك خبرة المعلم وقدراته والجهة التى منحته الترخيص للعمل كمعلم.

١٧. دراسة هنكليف، K., Hinchliffe (١٩٨٧):

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين مرتبات المعلمين والعاملين فى القطاع الحكومى والقطاع الخاص ووجدت ما يلى:

أ ــ متوسط المرتبات فى القطاع الحكومى أعلى بكثير منه فى القطاع الخاص.

ب ــ يزيد الفرق فى المرتبات فى كل من القطاعين كلما ارتفع المستوى التعليمى للمعلم.

ج ــ يرتفع معدل العائد الاقتصادى للعاملين فى القطاعين كلما تقدم بهم العمر وزادت خبراتهم.

١٨. دراسة كلوديا، وليم Claudia Pitas; and William, D., Savedoff (1998)

أجريت الدراسة على عينة فى بوليفيا وحاولت تحليل مرتبات المعلمين فى ضوء مرتبات الفئات الأخرى، وقد وجدت أن مرتبات المعلمين الشهرية أقل من المهن المشابهة فى سوق العمل، ويحصل المعلمون فى المدارس الحكومية على مرتبات أعلى من المدارس الخاصة.

التعليق على الدراسات السابقة:

يمكن تقسيم هذه الدراسات إلى قسمين رئيسيين كما يلى:

١ــ دراسات اهتمت بمرتبات المعلمين بصفة عامة، ولكنها تفرعت إلى اهتمامات فرعية مثل:

(ا) العلاقة بين المستوى التعليمي والمرتبات كدراسة وودهــل woodhall M.,(١٩٨٧)، ودراسة مارتين كارنوى Martin Carnoy (1997).

(ب) حساب المرتبات كعوائد اقتصادية للتعليم ومعادلات هذه المرتبات كدراسة ألفونــسو وماريــا Alfonso, Ramirez; and Maria, san Segundo (1995)، ودراســة سكاروبولوس G., Psacharopoulos (1987).

(ج) معرفة العلاقة بين مرونة الطلب على الأيدى العاملة المؤهلة (أى تنــوع الطلــب) و المرتبات كدراسة فريمان R. B. freeman (1987).

(د) ودراسة سياسة المرتبات فى مصر كدراسة عبد الفتاح الجبالى، ٢٠٠٨.

أفادت هذه الدراسات الباحث فى الخلفية النظرية من حيث إعطاء فكرة عامة عن المرتبات، ودورها الاقتصادى الهام فى المجتمع، والقواعد الأساســية لتــصميم جــداول المرتبات وذلك للحكم عليها فى كادر المعلمين. ولكن هذه الأبحاث تختلف عــن البحــث الحالى سواء فى الموضوع وهو كادر المعلمين فى مصر، أو الإطار العــام للبحــث، أو الدراسة الميدانية.

٢ــ دراسات اهتمت بتحسين أحوال المعلمين ومرتباتهم بصفة خاصة ولكنها تفرعت إلى:

(ا) الاتجاهات العامة لمرتبات المعلمين فى بعض الدول مثل دراســة مــارتن، وكــارين Martin Karen (2007).,

(ب) مقارنة مرتبات المعلمين مع مرتبات المهن الأخرى كدراســة جــاى، ومــاركوس Jay,P.Greene; and Marcus,A.Winters (2007)، ودراســة فــارى تــايلور Fari, L.Taylor(2005)

(ج) علاقة المرتبات بالبقاء فى مهنة التعليم مثل دراسة مايكل هانسن وآخرون (2004) Michael, L. Hansen and Others، و دراسة إريك، وستيفن (2004) Eric, Hanushek; and steven, Rivkin.

(د) العلاقة بين مرتبات المعلمين وبعض قضايا التعليم مثل مدى إقبال ذوى القدرات والمهارات العالية على مهنة التعليم، وسبل النهوض بالمهنة، وانخفاض أعداد المعلمين فى بعض الولايات الأمريكية، كدراسة الهيئة القومية للتعليم فى كنساس (2007)، و دراسة هيلين لاد Helen, F. ladd (2007)، و دراسة ليندا جارمون Linda (2004) Garmon.

زادت هذه الدراسات البحث الحالى ثراء فى الخلفية النظرية، وكانت مرايا جيدة لقضية مرتبات المعلمين فى بعض الدول المتقدمة حيث مثلت محكا لكادر المعلمين فى مصر. وساعدت الباحث فى بناء أداة البحث، وتقديم تصور مقترح لتطوير كادر المعلمين فى مصر، ولكن لا توجد بينها دراسة تماثل البحث الحالى، ولهذا قام الباحث بإجراء هذا البحث.

الخلفية النظرية:

أولا. المرتبات ودورها الاقتصادى:

تحظى قضية المرتبات بأهمية كبيرة من عدة أطراف فى المجتمع، حيث يمثل المرتب للفرد المصدر الرئيسى للدخل، وتهتم الدولة بالمرتبات لأنها تشكل جزءاً كبيراً من مجموع نفقاتها وأى زيادة فى النفقات من الضرورى أن تواجه من خلال الزيادة فى الإيرادات، ولهذا فزيادة المرتبات لابد أن تصاحبها زيادة حقيقية فى الناتج القومى وإلا سوف تؤدى إلى ارتفاع فى نسبة التضخم. (إسماعيل، ٢٠٠٨، ١).

واحتلت قضية المرتبات مكانة متميزة فى الفكر الاقتصادى، وظهرت العديد من النظريات حول الحد الأدنى للمرتبات، وغيرها من القضايا التى تناولتها المدارس الاقتصادية المختلفة كل من موقعه. إذ رأى البعض مثل "وليم بيتى" أن المرتبات المرتفعة من شأنها أن تشجع على الكسل، كما يمكن أن تؤدى إلى خفض ساعات العمل ومن ثم خفض حجم الإنتاج فى المجتمع، كما رأى "ستيورات ميل" أنه ينبغى أن تظل المرتبات عند مستويات الضرورات المادية فحسب، وذهب البعض الآخر إلى أن المرتبات المرتفعة ستؤثر بالسلب على الإمكانيات التنافسية للدولة. وعلى الجانب الآخر نظر الكثيرون إلى المرتبات باعتبارها عنصراً أساسياً وداعماً للنمو الاقتصادى بالبلاد وذهب "آدم سميث" إلى أن المرتبات هى التعويض الطبيعى للعامل عن العمل، وبالتالى فإن زيادتها تؤدى إلى زيادة الثروة بالبلاد، وأضاف البعض أن المرتبات باعتبارها تمثل قوى شرائية تساعد على جذب المزيد من الاستثمارات وبالتالى تعد عاملا مساعداً على الأداء الأفضل للاقتصاد. (الجبالى، ٢٠٠٨، ٢).

وترى Woodhall أن الدور الاقتصادى للمرتبات يختلف حسب مستوى تعليم الفرد وعمره، فهناك ثلاث نقاط أساسية يمكن استنتاجها من دراسة العلاقة بين العمر والمرتبات:

١ـــ يزداد متوسط المرتبات (فى منحنى العمر/ الأجر) مع ارتفاع العمر حتى يصل الأجر إلى الحد الأقصى ثم يبدأ المنحنى فى الثبات أو الانخفاض.

٢ ـــ تكون الزيادة فى ارتفاع منحنى الأجر أعلى كلما ارتفع المستوى التعليمى.

٣ ـــ يصل العاملون الأكثر تعليماً إلى قمة المرتبات فى عمر أعلى من الأقل تعليماً، كما أن مرتباتهم عند المعاش تكون أعلى" (Woodhall،١٩٨٧، ٢١٠).



يرجع بعض علماء اقتصاديات التعليم جزءًا من عوائد التعليم (المتمثلة أساسا فى المرتب) إلى قدرات الفرد المتعلم فيما يسمى "بمعامل ألفا" فى معادلات حساب العائد الاقتصادى للتعليم، هذا بالإضافة طبعاً إلى العمر والتعليم. ولذلك يستخدم هذا المعامل لتخليص الحسابات من تأثير قدرات المتعلمين وعوامل أخرى على المرتبات التى يحصلون عليها ليصبح الناتج هو تأثير التعليم فقط على تلك المرتبات. ويضع علماء الاقتصاد معادلات رياضية للمرتبات، من أبسط هذه المعادلات $Y = f\ (S,A,F,\ldots Age)$

حيث Y تمثل المرتبات، وتشير بقية الرموز إلى العوامل التى تؤثر فى المرتبات وهى S تمثل عدد سنوات التعليم، A تمثل القدرة التى يتم قياسها باختبار IQ أو اختبارات مماثلة، كما تمثل F المستوى الاجتماعى/ الاقتصادى للوالدين أو الأسرة، Age العمر.

.(Woodhall ,١٩٨٧, 212- 213)

ثانيا ـ نظرة عامة على المرتبات فى مصر:

يصل الحد الأدنى للمرتبات فى مصر، طبقاً للقانون ٥٣ لسنة ١٩٨٤ إلى ٣٥ جنيها، ورفع المجلس القومى للأجور الحد الأدنى لما يلى:

ـ أن التشريع المصرى وكذلك معايير العمل الدولية تحبذ ضرورة وضع حد أدنى للمرتبات كركيزة للسياسات الاجتماعية والاقتصادية. فقد نص الدستور المصرى (مادة ٢٣) على ضرورة ربط الأجر بالإنتاج وضمان حد أدنى للمرتبات ووضع حد أعلى لتقريب الفوارق بين الدخول.

ـ أن لدى مصر بالفعل تشريعا للحد الأدنى للمرتبات بداية من السبعينيات ووصولاً إلى القانون ٥٣ لسنة ١٩٨٤ والذى يحدد الحد الأدنى للمرتبات بـ ٣٥ جنيهاً شهرياً. وأن هذه

القيمة لم تعد تتماشى مع التطورات الاقتصادية والاجتماعية التى شهدتها مصر كذلك فإن القيمة الحقيقية للحد الأدنى المقرر فى القانون منذ عام ١٩٨٤(٣٥ جنيها) هى الآن حوالى ٢١٤ جنيهاً.

ــ أن تحديد الحد الأدنى للمرتبات يمثل جزءاً لا يتجزأ من متطلبات تحقيق العدالة الاجتماعية فرغم الزيادة الملحوظة فى المرتبات الاسمية خلال الفترة الماضية، إلا أن الزيادة الحقيقية ــ نظرا لارتفاع الأسعار ــ ظلت محدودة. كذلك فإن الزيادة فى المرتبات صاحبها انخفاض فى نسبة المرتبات فى الناتج المحلى الصافى من حوالى ٤٨% فى ٩٦ إلى ٤٦% فى ٢٠٠٦.

وقد تم تحديد الحد الأدنى بالاسترشاد بمستوى انفاق كل فئة حسب بيانات بحوث ميزانية الأسرة، وكذلك اعتباراً لما ينبغى أن يكون عليه المرتب نظراً لارتفاع تكاليف المعيشة، وكذلك فى ضوء تقديرات خط الفقر فى مصر والذى يصل وفقاً لدراسة البنك الدولى مع وزارة التنمية الاقتصادية إلى ١٨٥٤ جنيها للفرد سنوياً، أى ما يساوى حوالى ١٥٥ جنيها للفرد شهرياً. لذلك قرر المجلس رفع الحد الأدنى لما يتقاضاه المشتغل من ٣٥ جنيهاً إلى ما لا يقل عن ٢٥٠ جنيه شهرياً، وصدور التشريعات اللازمة لتقنين هذه المستويات. (المجلس القومي للأجور، ٢٠٠٨، ١ــ ٢). وقد قام المجلس القومى للأجور فى ٢٠٠٨ بدراسة أوصى فيها بضرورة رفع المرتبات فى مصر لتصبح كالآتى:

ــ يحصل العمال الذين لم يكملوا تعليمهم على أجر مقداره ٢٥٠ جنيها شهرياً.

ــ يحصل العاملون الذين حصلوا على الشهادة الثانوية على أجر مقداره ٢٧٥ جنيه.

ــ يحصل العاملون الذين حصلوا على شهادة جامعية على أجر مقداره ٣٠٠ جنيه. (Egyption chronicles, 2008, 1).



ويرى الباحث أن هذه المرتبات التى اقترحها المجلس القومى غير كافية، لأن خط الفقر الذى اعتمدته المنظمات الدولية هو ٢ دولار يوميا، نظراً لارتفاع الأسعار عالمياً، ولهذا فالمرتبات المذكورة تضع الأفراد فيها تحت خط الفقر (فى حالة حساب سعر صرف الدولار = ٥,٢ جنيه) ولهذا ورغم أن هذه الأرقام سيتم التفاوض مع الحكومة لإقرارها (أى أنها أمل لم يتحقق بعد) فهى ضعيفة وغير منصفة. ومن جهة أخرى هناك ارتفاع متواصل فى الأسعار يلتهم كل زيادة فى المرتبات.

ثالثا ـ الكادر ومرتبات المعلمين فى مصر:

إذا كان لتطوير التعليم الأساسى أهمية كبرى فى القرن الحادى والعشرين، فالمعلم ــ من بين عناصر التعليم الأساسي المختلفة ــ يحظى بالأهمية الأكبر فى هذه القضية.(محروس، ٢٠٠٠، ٦٤٧)، ولهذا تهتم مصر بقضية مرتبات المعلمين إيمانا بضرورة توفير حياة كريمة لهم، ولهذا أصدر رئيس الجمهورية قانوناً بكادر خاص للمعلمين حيث قال: "كان علينا أن نواجه الوضع الراهن لمنظومة التعليم بصفة عامة، والتعليم الأساسى بصفة خاصة، وجاء الوعد بإعداد كادر خاص للمعلمين كركيزة من ركائز التطوير. ولا ينطوى هذا الكادر على مجرد زيادة مرتبات المعلمين، وإنما يأتى اعترافاً بالدور المهم الذى يضطلعون به، والمسئولية المجتمعية الملقاة على عاتقهم. ويأتى هذا القانون ليرسى مبدأ الإثابة والمساءلة وليرفع رواتب القائمين على العملية التعليمية وليستفيد من أحكامه نحو مليون معلم بأعباء مالية تقارب ٤ مليارات جنيه."(رئيس الجمهورية، ٢٠٠٧،١)

ويأتى هذا الاهتمام من القيادة السياسية بالمعلم نظرا لأهمية وخطورة دوره كما جاء فى آراء بعض المتفوقين الذين ذكروا: أن المعلمين هم مفتاح النجاح وهم الذين يمكن

أن يحولوا أحلام التلاميذ إلى حقائق بفضل تشجيعهم ودفعهم إلى الأمام وتوجيههم إلى المسارات الصحيحة. إن المعلمين لا يعلمون التلاميذ كيفية اكتساب المهارات الأساسية فقط ولكنهم يساعدونهم على اكتساب طرق وأساليب رعايتهم لأنفسهم وللآخرين وسبل النجاح فى الحياة. لأن المعلمين المتميزين يصنعون مدارس متميزة. (Robards,2008,1)

ا. إجراءات وقوانين الكادر:

أ. قانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧:

المادة الأولى: يضاف إلى قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ باب سابع بعنوان " أعضاء هيئة التعليم نصوصه كالآتى:

مادة "٧٠" تسرى أحكام هذا الباب على جميع المعلمين الذين يقومون بالتدريس أو بالتوجيه الفنى أو بالإدارة المدرسية وعلى الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين وأخصائى التكنولوجيا وأخصائى الصحافة وأمناء المكتبات.

مادة "٧١": يتكون جدول وظائف المعلمين من الوظائف الآتية:

١ ــ معلم مساعد	٢ـــ معلم	٣ ــ معلم أول
٤ ــ معلم أول (أ)	٥ ــ معلم خبير	٦ ــ كبير معلمين

صدر باعتماد جدول هذه الوظائف وبطاقات وصفها وإعادة تقييمها وترتيبها قرار من وزير التربية والتعليم يتضمن ما يقابلها من وظائف الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين وأخصائيى التكنولوجيا وأخصائيى الصحافة والإعلام وأمناء المكتبات (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ١).

ب. المعاملة المالية للمعلمين طبقا للكادر:

مادة (٨٤): تحدد مرتبات الوظائف المنصوص عليها بهذا الباب وفقا للجدول المرافق لهذا القانون.

مادة (٨٥): يصدر رئيس مجلس الوزراء بناء على عرض وزير التربية والتعليم قراراً بنظام حوافز الأداء وحوافز الإدارة وحوافز التميز العلمى للحاصلين على شهادات دبلومات الدراسات العليا أو درجتى الماجستير أو الدكتوراه فى مجالات العمل التعليمى أو التربوى ونظام منح مقابل أعباء الوظيفة، ومقابل ساعات العمل الإضافية، ومقابل التشجيع على العمل بالمناطق النائية.

مادة (٨٦): يمنح شاغلو وظائف التعليم المنصوص عليها فى هذا الباب حافزا للأداء المتميز يصدر به قرار من مجلس الوزراء بناء على عرض وزير التربية والتعليم ويحدد القرار نسبة الحافز وشروط وضوابط منحه. ولا يجوز أن يزيد عدد من يمنحون هذا الحافز كل عام على ١٠% من شاغلى الوظائف المشار إليها فى كل إدارة تعليمية.

مادة (٨٩): يمنح شاغلو وظائف التعليم المشار إليها فى المادة (٧٠) من هذا القانون الموجودون بالخدمة فى تاريخ العمل بهذا الباب أو الذين سيعينون مستقبلا بدل معلم وقدره ٥٠% من أساسى الأجر، وتسرى عليهم العلاوة السنوية المقررة، وكل زيادة فى المرتبات تمنح للعاملين بالجهاز الإدارى بالدولة، وتتم ترقيتهم للدرجة المالية الأعلى وفقاً للأحكام المنصوص عليها بقانون نظام العاملين المدنيين بالدولة، وتطبق الأحكام الأخرى الواردة بهذا الباب.

ويصدر قرار من وزير التربية والتعليم بتحديد الوظائف المقابلة لوظائف المعلمين الواردة بالجدول المرفق. ويمنح شاغلو وظائف المعلمين المشار إليها فى المادة (٧٠) من هذا القانون وبقرار وزير التربية والتعليم طبقا للفقرة السابقة بدل اعتماد بنسبة تتراوح ما بين ٥٠% إلى ١٥٠% من الأجر الأساسى، على النحو المبين بالجدول المرافق، وذلك عند نقلهم من الوظائف المشار إليها فى الفقرة الأولى من هذه المادة لشغل وظائف المعلمين بعد استيفائهم متطلبات الشغل والاعتماد المقرر لها، مع احتفاظهم بصفة

شخصية بالمرتبات التى يتقاضونها ولو تجاوزت نهاية الأجر المقررة للوظائف المنقـولين إليها، وبحيث يبدأ فى التطبيق فى موعد لا يتجاوز ١/ ٧/ ٢٠٠٨.

جدول (١) معادلة وظائف التعليم

الوظيفة التعليمية	الدرجة المالية المعادلة	المدد البينية	بدل الاعتماد %
كبير معلمين	العالية	—	%١٥٠
معلم خبير	مدير عام	٥ سنوات	%١٢٥
معلم أول (أ)	الأولى	٥ سنوات	%١٠٠
معلم أول	الثانية	٥ سنوات	%٧٥
معلم	الثالثة (أقدمية سنتين)	٥ سنوات	%٥٠
معلم مساعد	الثالثة	٣ سنوات	—

(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ٣ ــ٥)

ج- شروط الكادر

حدد قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ٢٨٤٠ لسنة ٢٠٠٧ (وهو خاص باللائحـة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم) المعايير الملزمة للأداء التعليمى لوظائف المعلمين فى المجالات الآتية: التخطيط، خطة وأساليب التعلـيم وإدارة الفـصل، المـادة العلميـة، التقويم، مهنية المعلم، وتطوير المدرسة. (رئيس مجلس الوزراء، ٢٠٠٧، ٤ــ٧).

وتأتى أهمية هذه المجالات ومعاييرها من حقيقة أن الكادر ربط بـين المرتبـات والجودة، بل إن تطبيق المرحلة الثانية من الكادر مرتبط باعتماد المدرسة. كذلك حدد هذا القرار النصاب الأسبوعى لعدد الحصص للمعلمين الذى يعتبر الحد الأدنى للاشتراك فـى الكادر، ولكن فى المناصب العليا والإدارية يتم تحويل هذه الحصص إلى ساعات عمل، إذ أن هؤلاء العاملين بهذه المناصب ليس لهم كادر خاص بهم، وإنما يعاملون كمعلمين.

جدول (٢) النصاب الأسبوعى لعدد الحصص حسب درجات المعلمين

فئة المعلم	ابتدائى	إعدادى	ثانوى
معلم مساعد	٢٤	٢١	١٨
معلم	٢٤	٢١	١٨
معلم أول	٢٢	١٩	١٧
معلم أول (أ)	٢٠	١٨	١٦
معلم خبير	١٨	١٧	١٦
كبير معلمين	١٦	١٥	١٤

ويتم تقويم شاغلى الوظائف المختلفة بالمدرسة سنويا. ويتم مـلء تقريـر تقـويم الأداء خلال شهرى أكتوبر ونوفمبر من كل عام، وترجع أهمية هذا التقرير إلى أنه أحد المعايير الهامة التى يستند إليها الكادر فى تقدير مرتب المعلم. والجدول التالى يوضح مراتب هذا التقويم.

جدول (٣) مراتب كفاءة المعلمين ومدى درجاتها

مرتبة الكفاءة	مدى الدرجات
كفء	من ٩٠ إلى ١٠٠
فوق المتوسط	من ٧٥ إلى أقل من ٩٠
متوسط	من ٦٠ إلى أقل من ٧٥
دون المتوسط	من ٥٠ إلى أقل من ٦٠
ضعيف	أقل من ٥٠ درجة

كما تم إعداد نموذج لتقويم الأداء بالنسبة للمعلمين، احتوى على العناصر الآتية:

١- أداء العمل ومستواه: وهو يشمل عنصرين: كمية العمل، ودرجة إتقان العمل، وتبلغ الدرجة القصوى لكل عنصر منهما ١٥ درجة.

٢- القدرات الإدارية والفنية: وهو يشمل أربعة عناصر: درجة مشاركته فى تحسين مستوى أداء العمل بالمدرسة وله ٢٠ درجة، ومتابعة أداء المعلمين وله ١٠ درجات، والقدرة على القيادة والتوجيه وله ١٠ درجات، والشهادات والدرجات العلمية والدورات التدريبية وله ١٠ درجات.

٣- المهارات السلوكية: ويشمل عنصرين هما: سلوكياته مع إدارة المدرسة والإدارة التعليمية وله ١٠ درجات، والانضباط فى العمل وله ١٠ درجات أيضا. ليكون مجموع درجات النموذج ١٠٠ درجة. كما تم تصميم نموذجين لتقويم أداء شاغلى وظائف كل من التوجيه، والإدارة المدرسية و بهما عناصر أغلبها مشابهة للعناصر السابقة. وتم ربط الكادر بالدرجات التى سيحصل عليها المعلم والموجه والإدارى فى نموذج تقويم الأداء، ولهذا فهى هامة جدا.

كما ربط الكادر بين الانتقال إلى المرحلة التالية منه وحضور المعلم لدورات تنمية مهنية معينة. ولكن حدث تطور كبير على مفاهيم تدريب المعلمين أثناء الخدمة in service training فأصبحت أكثر شمولا وعمقا وتجاوزت مجرد التدريب على إتقان بعض مهارات التدريس وتخطيط الدروس وإعداد المواد التعليمية والتقوية...الخ من أجل تلبية الحاجات المؤسسية، ورفع الكفايات، تجاوزت ذلك إلى آفاق أوسع من النمو المهنى Professional Development حيث تلقى الاحتياجات المعرفية والمادية والوجدانية للمعلمين الأفراد اهتماما كبيرا فى إطار مفهوم المهنة profession بكل ما يتضمن من أبعاد اجتماعية ومعرفية. (مدبولى، ٢٠٠٢، ٢٠)

٢. امتحانات الكادر وما يتعلق بها:

شملت امتحانات الكادر كل المعلمين فى كل المراحل التعليمية، وفى المدارس الحكومية والخاصة. وشملت الامتحانات اللغة العربية، والكفاءة التربوية، ومادة

التخصص. ويتكون كل اختبار من ١٠٠ سؤال بطريقة الاختيار من متعدد. وفي حالة رسوب المعلم فى الامتحان لا يحصل على الزيادة المقررة فى الكادر، ولكن له الحق في دخول الاختبار مرة أخرى، فإذا رسب للمرة الثانية فليس له الحق فى الزيادة أو دخول لامتحان (السيد، ٢٠٠٨، ١). وصاحب هذه الامتحانات الكثير من الإجراءات، حيث تم تشكيل لجان امتحانات كثيرة على مستوى الجمهورية، وتم توزيع أرقام الجلوس، ورقم سرى لكل معلم عن طريق الإنترنت، وصاحب ذلك مشكلات كثيرة لأن نسبة كبيرة من المعلمين لا يجيدون التعامل مع الإنترنت. ثم تم تصحيح الامتحانات، ثم تكوين كنترولات، وأعلنت النتائج التى كان بها أخطاء كثيرة. ومن واقع خبرة الباحث (حيث أنه شارك في المراقبة بهذه الامتحانات) أن المعلمين لم يدربوا تدريبا كافيا على هذه الامتحانات، لدرجة أن بعضهم أخذ وقتا طويلا ليفهم كيف يكتب رقم الجلوس بورقة الإجابة، وكان ببعض اللجان حالات غش.

رابعا ـ مزايا الكادر:

أ. برنامج تأهيل المعلمين الجدد:

تولت وزارة التربية والتعليم حديثاً مبادرة وضع كادر خاص للمعلمين يدعم النمو الوظيفى القائم على الكفاءة بدلاً من الأقدمية، حيث يحفز الكادر الخاص للمعلمين على محاولة الحصول على فرص التنمية المهنية، ولكي ينتقل المعلم من مستوى إلى المستوى التالى عليه أن يشارك فى أنشطة تنمية مهنية محددة؛ كما يجب أن يجتاز إجراءات محددة للتقييم.

ويعتبر المستوى الأول للكادر الأكثر أهمية لأن المعلمين يحتاجون فيه إلى الدعم، كما أن الأنماط المهنية للمعلمين تتكون خلال العامين الأولين للعمل، لهذا لابد من تحديد المعايير التى يجب أن تتحقق فى المعلمين لكى ينتقلوا من المستوى الأول "مساعد معلم" إلى المستوى الثانى "معلم" وكذلك تحديد خطوات التنمية المهنية لكى يتم ذلك. وقد وضعت



الوزارة المعايير والخطوات المهنية بطريقة واضحة. ويحضر هذا التدريب كل معلم حديث سواء فى بداية تعيينه أو من تم إعادة تعيينه أو من غير تخصصه. ويتكون البرنامج من:

ـ التهيئة: وتركز على إمداد المعلم بالخبرات اللازمة لبدء حياته المهنية.

ـ التنمية المهنية: وتتكون من: التنمية المهنية النظامية، والتنمية المهنية الذاتية.

ـ الإرشاد: وهو يركز على طرق التدريس وتحديد مرشد لكل معلم جديد.

وينشئ المعلم الحديث (ملف إنجاز) Portfolio خاص ببرنامج التأهيل يضع فيه ما يفيد تخطيه التدريب والأنشطة المطلوبة. (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٧،١).

ب ـ الكادر والمرتبات:

حددت الوزارة مرتب المعلم الجديد، بشرط النجاح فى اختبارات الكادر، بحوالى ٥٠٠ جنيه ويتدرج فى الزيادة طوال مدة الخدمة ليصل إلى ٢٠٠٠ جنيه، كما سيصبح من حق المعلم الحصول على زيادة الحوافز لمحاربة الدروس الخصوصية. كما خصصت الوزارة ١,٦ بليون جنيه هذا العام لتنفيذ نظام الكادر. (السيد، ٢٠٠٨، ١)

ج ـ الكادر والجودة:

إن نظام الكادر يؤسس لمبدأ الثواب والعقاب، ويربط بين الزيادة فى المرتب وجودة الأداء وتطوير المستوى المهنى، وهو سيفيد حوالى مليون معلم بتكلفة ٤ بليون جنيه تقريباً (أبو سرى، ٢٠٠٨، ١).

خامسا ـ إشكاليات الكادر

أ ـ الكادر وميزانية التعليم:

تتعرض ميزانية التعليم في مصر إلى تقلبات كثيرة صعودا وهبوطا حيث شهدت ميزانية وزارة التربية والتعليم المصرية تراجعا كبيرا خلال ميزانية ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦؛

حيث اعتمدت الحكومة مبلغ ١٨,٦ مليار جنيه،مقابل ٢٣,٢ مليار جنيه العام السابق، وكان نصيب المرتبات من الميزانية الجديدة ١٤,٩ مليار، بينما خصص مبلغ ١,٥ مليار جنيه لشراء أصول وأثاث، في حين تبقى لمصروفات العملية التعليمية وتدعيم الوسائل التكنولوجية ومشروعات تغذية الطلاب ٢,٢ مليار جنيه فقط. واعتمدت الميزانية الجديدة مبلغ ٤٥ مليون جنيه فقط لصيانة المدارس الحكومية، وبذلك يصل نصيب الطالب في المدارس الحكومية من إجمالي ميزانية التعليم إلى ٢٦ جنية سنوياً. وكانت نسبة الإنفاق في ١٩٩٥ – ١٩٩٧ تساوي ١٤,٩% من الإنفاق الحكومي وهي نسبة لم يصل إليها حجم الإنفاق على التعليم في ميزانية عام ٢٠٠٣ – ٢٠٠٤ حيث وصلت إلى ١٤,٥٥ % من الإنفاق الحكومي بمبلغ ٢٣ مليار. ورغم ما يقال عن مضاعفة الإنفاق على التعليم أضعافا كثيرة منذ بداية الثمانينيات وحتى الآن نجد أن المردود يعد سالبا، وذلك لأن الانخفاضات المتوالية في القوة الشرائية للعملة الوطنية بما يزيد عن ٨٩% من قيمتها في ذات الفترة تجعلنا نقف على حقيقة أن الإنفاق الحقيقي على التعليم في انخفاض وليس في زيادة وانعكس ذلك بدوره على نصيب الفرد من الإنفاق على التعليم. وفي ظل التذبذب الخطير في ميزانية التعليم من عام لآخر أصبحت المؤسسات التعليمية تعاني من تراجع في الخدمات التعليمية.

ورغم أن نصيب المرتبات من ميزانية التربية والتعليم في مصر يلتهم ٨٠% تقريبا منها، فإن التوزيع غير العادل لهذه النسبة (التوزيع على أساس المسمى الوظيفي وليس على أساس الأجر مقابل العمل والذي أدى لأن تصل مكافآت بعض القيادات التعليمية إلى أكثر من ١٠٠٠٠٠ جنيه في العام في مقابل١٥٠٠ جنيه في المتوسط) يجعل مرتبات المعلمين القائمين فعلا بالتدريس زهيدة ولا توفر حياة كريمة لهم.

ومن الانتقادات التي توجه لقانون الكادر عدم الاهتمام بتحسين مرتبات المعلمين بدرجة كبيرة، وترك العجز الكبير في أعدادهم بل والعمل على زيادة هذا العجز عن

طريق الترقية إلى وظائف إشرافية تحت مسمى معالجة التسرب الوظيفى، وعدم تعيين خريجي كليات التربية، وأدى ذلك إلى زيادة الدروس الخصوصية والإقبال على التعليم الخاص.

من هنا كان الإنفاق الضعيف على التعليم وسوء توزيع المخصصات ليس أمراً ناتجا عن عدم دراية أو جهل وإنما عن سوء تخطيط وتوزيع سئ للمصادر المتاحة (الشبكة العربية لمعلومات حقوق الإنسان، ٢٠٠٦، ٢- ٣).

ب - الكادر ومنظومة التعليم الأساسي فى مصر:

ولكى يؤتى الكادر نتائج ايجابية ولا يكون مجرد زيادة فى المرتبات، لابد من النظر إلى المرتبات كجزء من منظومة التعليم ككل التى تعانى من مشكلات وقضايا عديدة وخاصة بالتعليم الأساسى منها:

١ ــ مشكلة المفهوم والأهداف. ٢ــ الاستيعاب ٣ــ الفاقد والتسرب.

٤ــ المناهج وطرق التدريس. ٥ــ التقويم. ٦ــ المبني المدرسي.

٧ــ مشكلات إدارية. ٨ــ مشكلات التمويل. ٩ــ تكوين وتنمية المعلم مهنيا.

(فتحى، وآخرون، ١٩٩٨، ٢١٠)

ويضيف الشيخ المشكلات التالية:

١ــ مشكلات تربوية متعلقة بالإدارة المدرسية والمعلمين: مثل التردد في اتخاذ القرار، ضعف العلاقات الإنسانية، ضعف استخدام تكنولوجيا التعليم، ضعف العناية بالتوجيه والإرشاد.

٢ ــ مشكلات تربوية متعلقة بالطلاب: مثل ضعف التحصيل الدراسى، الخجل والكذب والغياب والهروب والغش والرسوب والتسرب.

٣ــ مشكلات تربوية متعلقة بالمبني المدرسي وحجرة الفصل: مثل مشكلات مرتبطة بالمبنى من حيث التصميم والموقع والاستيعاب والتجهيز، ومشكلات مرتبطة بحجرة الدراسة، و مشكلات مرتبطة بالتفاعل داخل الفصل.

٤ــ مشكلات تربوية متنوعة: مثل ضعف العلاقة بين البيت والمدرسة، مشكلة تعاطى وإدمان المخدرات، ومشكلة وقت الفراغ. (الشيخ، ٢٠٠٧، ١٩ــ ١٩١)

كما يمكن إضافة المشكلات الآتية:

ــ ضعف برامج تنمية قدرات ومهارات المعلمين وعدم أخذها مأخذ الجد.

ــ تدهور المناهج الدراسية وعدم مواكبتها لروح العصر.

ــ الاعتماد على الحفظ والتلقين وغياب روح الابتكار والإبداع.

ــ غياب الحوار داخل الفصل بين المعلم والتلميذ

ــ زيادة العنف داخل المدارس وأثر ذلك على المجتمع.

ــ زيادة الاعتماد على الدروس الخصوصية والكتب الخارجية.

ــ انتشار الغش وتسريب الامتحانات.

ــ ضياع هيبة المعلم مع تيار الدروس الخصوصية، وانهيار أجره مع توحش التضخم فأصبح مضطرا للبحث عن عمل آخر لاستكمال ضرورات معيشته ومعيشة أسرته. (الميرغنى، ٢٠٠٩، ١-٢).

إن إصلاح مرتبات المعلمين والكادر لن تجدى وحدها فى إصلاح حال المعلمين وإصلاح العملية التعليمية التي وصلت لمرحلة خطيرة من التدهور وتحتاج لإصلاح جذرى شامل بعيدا عن مسكنات الكادر واختبارات الكادر. إصلاح يشمل كل جوانب

العملية التعليمية وسياسات التعليم وفى القلب منها المعلمين حملة رسالة التعليم وأداة التوصيل بين سياسات التعليم والطلاب، وبدون ذلك لا نفكر في حديث عن مخرجات عصرية من تعليم متخلف (الميرغنى، ٢٠٠٩، ٢).

لذلك فإن الحق فى الصحة هو جزء من أجر المعلم ووجود مرافق وخدمات فى متناول الجميع (مساكن مناسبة، ومياه شرب نقية، وكهرباء واتصالات، ووسائل نقل لائقة) كلها مكملات ضرورية للحياة. هدفنا هو الحياة اللائقة وليس حد الفقر. أليس من حق المعلم أن يحصل على خدمة صحية مناسبة داخل وحدة بالمدرسة، أليس من حق المعلم أن يجد وسيلة مواصلات آدمية تنقله من منزله لمدرسته، أليس من حق المعلم أن يجد احتياجاته من السلع والخدمات. أم يقضى نصف يومه فى طوابير الخبز والطعام. لذلك فإن التزام الدولة بدورها فى توفير الحياة الكريمة جزء مكمل رئيسى لقضية المرتبات (المرجع السابق، ٣).

ج- إشكاليات الكادر من جهة المرتبات الموحدة

يرى فريدريك (٢٠٠٤) أنه ليس من العدل المساواة بين مرتبات المعلمين المتساوين فى الخبرة لأنهم قد لا يكونون متساوين فى الجهود المبذولة والإخلاص فى العمل. ويضرب لذلك مثالا، بمعلم يعمل بإخلاص وإتقان منذ الساعة ٦,٥ صباحاً حتى الخامسة مساء، ويحظى بحب التلاميذ بطريقة ملحوظة لأنه يقضى وقتاً قبل المواعيد الرسمية للعمل مع التلاميذ، يستمع إليهم ويناقشهم ويوجههم، كما يحظى بثقة كبيرة من أولياء الأمور، وكذلك رؤسائه ولهذا فليس من العدل أن يتساوى مع أقرانه. (Hess,2004,2-3).

يحتوى الكادر على جدول موحد لمرتبات المعلمين فى فئات محددة و توجد الكثير من العيوب فى هذا النظام، مثل أنه:

ـ لا يراعي الفروق الفردية بين المعلمين.

ـ لا يفرق فى المرتب بين العمل فى القرية والمدينة.

ـ لا يكافئ المعلم الذى يفوز فى المسابقات سواء على مستوى المحافظة أو الجمهورية.

ـ لا توجد به حوافز للمعلم الذى يتفوق عدد كبير من تلاميذه.

ـ لا توجد به حوافز للمعلم الذى يعمل فى مناطق منخفضة الحالة الاجتماعية الاقتصادية.

ـ لا توجد به حوافز للمعلم الذى يعمل مع طلاب منخفضى التحصيل الدراسى.

ـ لا توجد مكافآت للمعلم الذى يعمل فى فصول عالية الكثافة.

د ـ مقارنة مرتبات المعلمين بعد الكادر بمرتبات بعض المهن الأخرى:

يمكن تقسيم المرتبات من حيث المهن فى مصر إلى فئتين: الأولى وتشمل المهن التى لها كادر خاص وهى القضاء، والجيش، والشرطة، وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وانضم إليهم أخيرا المعلمون. وإذا قارنا بين هذه الفئات نجد حتما أن المعلمين بعد الكادر أقلها من حيث المرتبات. أما الفئة الثانية فتشمل كل المهن الأخرى والتى ليس لها كادر خاص مثل الأطباء، والمهندسين، والمحاسبين، والمحامين،...وهكذا. واستطاع الباحث أن يحصل على الجدول التالى لبيان وزارة الصحة عن مرتبات الأطباء، ويتضح منه أن هذه المرتبات أعلى من مرتبات المعلمين بعد الكادر. أما بقية المهن فلا توجد تعيينات منتظمة لأصحابها الذين يضطرون للعمل فى القطاع الخاص فى غير تخصصاتهم وبأجور زهيدة، ولهذا لم يستطع الباحث الحصول على بيانات يمكن الاستعانة بها فى هذا المجال.

جدول (٤) بيان بمرتبات مقترحة للأطباء فى مصر

عمل الطبيب	إجمالي المرتب بالجنيه	ملاحظات
طبيب تكليف أو ممارس عام بالقطاع العلاجى	٦٥٦	تم صرف بدل طبيب ٣٠٠%
طبيب تكليف أو ممارس عام بالقطاع الوقائى	٨٥٦	
طبيب مقيم بالقطاع العلاجى	١٤٧٦	١٢ نوبتجية شهرياً
طبيب مقيم بالقطاع الوقائى	١٢٨١	
أخصائي ومساعد أخصائى بالقطاع العلاجى	١٣٩٩	١٢ نوبتجية شهرياً لمساعد الأخصائى ٨ نوبتجية شهرياً للأخصائى
أخصائي ومساعد أخصائى بالقطاع الوقائى	١٢٦١	
استشاري بالقطاع العلاجى	١٦٦٦	
استشاري بالقطاع الوقائى	١٨٤٢	
طبيب مقيم "طوارئ"	٢١١٦	
أخصائى طوارئ	٣٧٧٢	

المصدر: وزارة الصحة المصرية (هذا البيان اقترحته نقابة الأطباء وأصدرته وزارة الصحة المصرية بعد موافقة رئيس الوزراء المصرى فى ٢٠٠٨)

يتضح من الجدول السابق أن مرتبات الأطباء أعلى من المعلمين حتى بعد الكادر، مما يؤكد أن أجور المعلمين لم تتخط أجور المهن المناظرة الأخرى.

هـ. اشكاليات كادر المعلمين من المنظور الاقتصادى

- الكادر وقيمة الجنيه المصرى:

جاء في تقرير المجلس القومي للمرتبات المصرى فى عام ٢٠٠٨ أن الحد الأدنى للمرتبات فى مصر الذى كان قيمته فى عام ١٩٨٤ هي ٣٥ جنيه، تعادل فى ٢٠٠٨ (مع استبعاد أثر التضخم) ٢١٤ جنيها. (المجلس القومى للأجور، ٢٠٠٨، ١). وهذا يدل على أن قيمة الجنيه المصرى قد انخفضت فى ٢٤ عاما بنسبة ٦٢٣% أى بحوالى ٢٦ % سنويا. كما جاء فى جدول فئات كادر المعلمين أن هناك مدة زمنية محددة بين كل فئة وأخرى يثبت فيها المعلم فى فئته مهما كانت مهاراته وقدراته أو ظروف العمل التى يعمل فيها. فمثلا ينتظر المعلم في فئة معلم مساعد، وهي أقل الفئات أجرا، لمدة ٣ سنوات، وتقل فيها قيمة الجنيه المصرى بنسبة ٧٨%، كما ينتظر المعلم فى فئة معلم خمس سنوات، وتنخفض قيمة الجنيه فيها حوالى ١٣٠%. وبهذا فإن أجر المعلم كما يحددها الكادر لا يتماشى مع معدل انخفاض قيمة الجنيه، ولا مع ضعف القيمة الشرائية له، مما يؤكد ضرورة الربط بين مرتبات المعلمين والقيمة الشرائية للجنيه.

- مرتب المعلم ونصيب كل تلميذ من المصادر (المدخلات) المدرسية:

يدخل المرتب ضمن معادلة رياضية لحساب المصادر (المدخلات) المدرسية المخصصة لكل تلميذ بالمدرسة، ومنها قيمة وقت المعلم التي دائما ما يقدرها علماء اقتصاديات التعليم بمرتب المعلم. حيث أن مدخلات مثل وقت المعلم، المواد التعليمية، ومبنى الفصل نفسه، تستخدم بواسطة كل التلاميذ، ولهذا فزيادة عدد التلاميذ فيه سوف يوزع هذه الموارد المشتركة بين عدد أكبر من التلاميذ. فإذا افترضنا أن لدينا معلم واحد لكل فصل، يمكننا إذن تقدير نصيب كل تلميذ من هذه المصادر عن طريق المعادلة الآتية:

$$\text{المصادر لكل تلميذ} = \frac{\text{مرتب المعلم}}{\text{حجم الفصل}} + \text{المواد التعليمية لكل تلميذ}$$

(Mingat , 2003, 53- 54)

إذن مرتب المعلم هو عامل مؤثر فى قيمة المصادر المخصصة لكل تلميذ.

ـ مرتب المعلم طبقا للكادر منسوبا إلى نصيب الفرد من الناتج المحلي:

نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي GDP: هو مقدار ما يحصل عليه الفرد من الناتج المحلى فى المتوسط بالأسعار الجارية ويحسب بقسمة الناتج المحلى الإجمالى بالأسعار الجارية على عدد السكان في الدولة ويستخدم في مقارنة مستويات المعيشة بين الدول المختلفة.

جدول (٥) بيان بمتوسط نصيب الفرد من اجمالى الناتج المحلى

التاريخ	البيان
٢٠٠٨/٦/٣٠	١١٧٤١
٢٠٠٧/٦/٣٠	١٠٠٥٨
٢٠٠٦/٦/٣٠	٨٦٥٧,٥
٢٠٠٥/٦/٣٠	٧٦٩٣,٢
٢٠٠٤/٦/٣٠	٧٠٦٩,٤

(مجلس الوزراء المصرى، ٢٠٠٨، ١)

جدول (٦) مرتب المعلم ذى مستويات مختلفة من الخبرة سنويا منسوبا إلى متوسط نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى

فئة المعلم	قيمة المرتب	مرتب المعلم سنويا / نصيب الفرد من الناتج المحلى	
		٢٠٠٧	٢٠٠٨
معلم مساعد	٥٠٠	%٥٩	%٥١
معلم	٧٥٠	%٨٩	%٧٧
معلم أول	١٠٠٠	%١١٩	%١٠٢

(إعداد الباحث)

افترض الباحث أن هناك ثلاثة معلمين الأول معلم مساعد فيكون مرتبه، طبقا للكادر، حوالى ٥٠٠ جنيه، والثانى معلم ومرتبه ٧٥٠ جنيه، والثالث معلم أول ومرتبه ١٠٠٠ جنيه. تم حساب مرتب كل منهم فى السنة ثم قسمة الناتج على متوسط نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى فى كل من ٢٠٠٧، و٢٠٠٨ لأن الكادر تم اتخاذ القرار بتطبيقه فى ٢٠٠٧. وبهذا يمثل بداية مرتب المعلم بعد الكادر٥٩% فى ٢٠٠٧، و٥١% فى ٢٠٠٨ من نصيب الفرد من الناتج المحلى المصرى. بينما يمثل بداية مرتب المعلم في كوريا الجنوبية حوالى ١٤١% من نصيب الفرد من الناتج المحلى GDP، وفى الولايات المتحدة ٨١%، وتسبق ثلث الدول الأوروبية أعضاء منظمة OECD أمريكا، كما تسبقها كل من ألمانيا واليابان (Joydeep, 2008, 1-2).

و. لا يوجد كادر خاص بالاداريين:

حيث أنهم يعاملون نفس معاملة المعلمين، ويتحول نصابهم من عدد للحصص إلى ساعات عمل.

سادسا ـ مقارنة مرتبات المعلمين فى بعض الدول المتقدمة و مصر بعد الكادر

١ ـ طرق المقارنة بين مرتبات المعلمين:

هناك ثلاث طرق رئيسية لهذه المقارنة وهى:

ـ المقارنة على أساس القوة الشرائية للمرتبات.

ـ المقارنة بين المرتبات منسوبة إلى نصيب الفرد من جملة الإنتاج المحلى GDP.

ـ المقارنة بين مرتبات المعلمين منسوبة إلى أحوال العمل وظروفه.

وفى هذا المجال، تعتبر كل من ألمانيا، واليابان، وكوريا من أفضل الدول فى مرتبات المعلمين مهما كان الأسلوب المتبع فى المقارنة بين الدول وتأتى الولايات المتحدة فى الثلث الأول من حيث ترتيب دول منظمة OECD الأوروبية بالنسبة لمرتبات المعلمين (Princeton, 2005, 3-4).

٢ـ مرتبات المعلمين في هولندا:

قامت اللجنة المؤقتة لبحث مشكلة نقص المعلمين فى هولندا بدراسة أوصت فى نهايتها بأن زيادة مرتبات المعلمين كفيلة بجعل التعليم مهنة جذابة. وأوصت كذلك بتحديد سلم لرواتب المعلمين يتناسب مع تحصيلهم الدراسى، بحيث يجب أن يكسب المعلم الحاصل على ماجستير أكثر من زميله الذى يحمل شهادة البكالوريوس فقط. ولا يلعب المستوى الدراسى حالياً سوى دور ضئيل فى تحديد الرواتب، ومن جهة أخرى، يمكن أن يكسب مدير أعمال شاب قليل الخبرة أكثر من أفضل المدرسين مرتباً. (كارفر، ٢٠٠٧، ١).

٣ـ مرتبات المعلمين فى الصين:

تتبنى الصين نظاماً جديداً للمرتبات للمعلمين الذين بالتعليم الإلزامى، لضمان رفع المرتبات وفقاً للأداء، فى حين لن يكون متوسط مرتباتهم أقل من متوسط مرتبات

الموظفين الحكوميين، ويهدف هذا الإجراء إلى جذب الموهوبين وتشجيعهم على العمل فى الحقل التعليمى من أجل تعزيز الإنجازات التعليمية وسيبدأ تنفيذ السياسة الجديدة اعتباراً من أول ٢٠٠٩. (Xinhuanet, 2008,1)

٤. مرتبات المعلمين فى المملكة المتحدة:

تتراوح مرتبات المعلمين بالتعليم قبل الجامعى فى كل من إنجلترا و ويلز السنوية من ٢٠١٣٣ و٤١٠٠٤ جنيه إسترلينى فى سبتمبر ٢٠٠٧. وقد يرتفع الأجر أكثر من ذلك طبقاً للخبرة. ويشترط للعمل كمعلم الحصول على الدرجة الجامعية الأولى وعلى ترخيص العمل كمعلم. أما فى جمهورية أيرلندا فيعتمد أجر المعلمين بالمرحلة الابتدائية على مبدأ الأقدمية، والخبرة، والمؤهلات الدراسية. ويبلغ الأجر الأساسى للمعلم الجديد ٣١٠٢٨ سنوياً، ويصل إلى ٥٧٤٠٣ جنيه للمعلم بعد ٢٥ سنة خبرة، وربما يرتفع هذا إلى ٩٠٠٠٠جنيها سنوياً فى حالة الحصول على درجة الماجستير.

يحصل المعلم الجديد فى اسكتلندا على ٢٠٤٢٧ جنيه سنوياً ويرتفع إلى ٣٢٥٨٣ جنيه بعد ٦ سنوات خبرة، وقد بدأ العمل بهذه المرتبات فى بداية ٢٠٠٨. وقد يرتفع المبلغ إلى ٣٩٩٤٢ جنيه بشرط الانتهاء من دراسة لمدة ٦ سنوات، ويتم دراسة مقررين فى كل سنة. ويحصل المعلم الرئيس على أجر من ٣٤٥٦٦ إلى ٤٤٦١٦ جنيه بينما يحصل المديرون ونوابهم على أجر من ٤٠٢٩٠ إلى ٧٨٦٤٢ جنيه سنوياً.

٥. مرتبات المعلمين فى تركيا وكوريا:

يبلغ دخل المعلم في كل من تركيا وكوريا الجنوبية أكثر من ضعف متوسط دخل الفرد فى كل منهما، ولهذا فمهنة المعلم لها وضع اجتماعى/ اقتصادى مرتفع، وهى تقع فى مقدمة المرتبات فى كل من ألمانيا واليابان، ولكنها أقل بعض الشيء فى كل من ايطاليا،

وفرنسا وأمريكا. ويرجع السبب فى مكانة المعلم فى كوريا إلى إنها مهنة تجذب النساء، وكذلك من أكثر المهن ثباتاً واستمرار فى العمل. (Marin, 2007,2)

٦. مرتبات المعلمين في أمريكا:

تحدد كل ولاية في أمريكا متطلبات العمل كمعلم، ويوضح مكتب إحصاء العاملين أن هناك ١,٤ مليون معلم بالمرحلة الابتدائية، ٦٠٠٠٠٠ بالمرحلة الوسطى، ومليون معلم بالمرحلة الثانوية. يشترط للعمل كمعلم التخرج من الجامعة ويتحدد الدخل بناء على الخبرة. ويختلف الأجر طبقاً للولاية، وكلفة المعيشة بها، والمرحلة التعليمية وكان يبلغ متوسط الأجر بالمرحلتين الابتدائية والثانوية حوالى ٤٦٠٠٠ دولاراً سنوياً في ٢٠٠٤ مع أجر للمعلم الجديد يبدأ من ٣٢٠٠٠ دولار. ولكن فى ٢٠٠٧ تراوح أجر معلم المدارس الثانوية العليا بين ٣٥٠٠٠ دولار فى جنوب داكوتا، ٧١٠٠٠ دولار فى نيويورك، وبلغ المتوسط على مستوى أمريكا ٥٢٠٠٠ دولار. وقد تحتوي عقود بعض المعلمين على بنود خاصة مثل التأمين على الحياة، والتعويض فى الحالات الطارئة. (Wikipedia, 2008, 3-5).

يحصل المعلم فى المدارس العامة فى المتوسط على حوالى ٣٤ دولار فى الساعة طبقاً لما أعلنه مكتب إحصاءات العاملين الأمريكى فى ٢٠٠٥. ويمثل هذا الأجر ٣٦% أعلى من متوسط الإداريين، ١١% أعلى من العاملين الفنيين. فالمعلم يحصل على أجر أعلى من العديد من العاملين مثل الكيميائيين، وبعض المهندسين، والنفسيين. ويضاف إلى هذا الخدمات الصحية والمعاشات التى تكون أكبر عند المعلمين من المهن الأخرى. وجاءت هذه الإحصاءات طبقاً لمسح شامل قام به المكتب المذكور بعاليه، ويبلغ أجر المعلم سنوياً ٤٧ ألف دولار كأجر ٣٨ أسبوع فى المتوسط، أما إذا بلغ عدد الأسابيع ٥٠ أسبوعاً فسوف يصل الأجر إلى ٦٢ ألف دولار (Glazov, 2007,1)

رغم المكانة الاجتماعية غير المنخفضة التى يتمتع بها المعلمون الأمريكيــون إلا أن مرتباتهم أقل من متوسط أجر الخريج الجامعى الذى يعمل فى الهندســة، التمــريض، والبنوك. ولكنهم يأخذون مرتبات أقل بكثير من القانونيين، ومديرى المشروعات التجارية. فعلى سبيل المثال يتراوح الأجر السنوى لمدير مشروع تجــارى بــين ١٥٠٠٠٠ دولار، ٥٠٠٠٠٠ دولار ولهذا يشعر المعلمون بالظلم لأنهم متساوون مع الآخرين فى المؤهلات والمكانة إلا أن مرتباتهم أقل منهم. وكان هذا أحد الأسباب القوية التــى جعلــت بعــض المعلمين يتركون المهنة ويطالبون برفع مرتباتهم من خلال تنظيماتهم ونقاباتهم (Robb. 2007. 6).

أثبتت العديد من الدراسات أنه لو لم يقدم المسئولون عن التعليم بالولايات المتحدة أجراً منافساً للمهن الأخرى فإن جودة المتقدمين للعمل كمعلمين ســتكون منخفــضة ممــا سيؤثر في المستقبل على حالة التعليم ومخرجاته. وتقع الولايات المتحدة خلف العديد مــن الدول فى مجال المرتبات والمكافآت والتعويضات الخاصة بالمعلمين، حيث يمثــل بدايــة أجر المعلم فى كوريا الجنوبية حوالى ١٤١% من نصيب الفرد من الناتج المحلى GDP، بينما يمثل فى الولايات المتحدة ٨١% فقط (Joydeep, 2008, 1-2)

يحصل المعلمون بالمدارس الخاصة على دخول أقل من معلمى المدارس العامــة أو الحكومية، ويساعد الحصول على درجة الماجستير أو مساعدة التلاميــذ فــى أنــشطة فصلية إضافية على دخل أفضل. (Wikipedia, 2007, 1).

يتضح من استعراض أجور المعلمين ببعض الدول المتقدمة أن مرتبات المعلمين فى مصر مازالت بعيدة جدا عنها فى تلك الدول حتى بعد الكادر حيث أوضحت دراســة مــارتن، وكــارين **Martin Carnoy; and Karen de Angelis (2007)**، أن مرتبات معلمى التعليم الابتدائى تتراوح بين ضعف وضعفى نصيب الفرد من جملة الناتج

المحلى فى دول OECD. وكان يبلغ متوسط أجر المعلم الأمريكى بالمرحلتين الابتدائية والثانوية حوالى ٤٦٠٠٠ دولار سنوياً فى ٢٠٠٤ مع أجر للمعلم الجديد يبدأ من ٣٢٠٠٠ دولار، وبلغ المتوسط ٥٢٠٠٠ دولار فى ٢٠٠٧. (Wikipedia, 2008, 5)، كما ظهر أن دخل المعلم في كل من تركيا وكوريا الجنوبية يبلغ أكثر من ضعف متوسط دخل الفرد فى كل منهما. مما يبين أن البعد الاقتصادى بهذا الكادر متمثلا فى المرتبات يحتاج إلى زيادة كبيرة.

. الدراسة الميدانية:

تهدف إلى تعرف وجهة نظر معلمى التعليم الابتدائى فى الكادر، امتحاناته وما يتعلق بها، ومزايا وإشكاليات الكادر، ثم توجهات تطويره. وتم إجراؤها بمدارس التعليم الابتدائى ببعض مراكز محافظة المنيا.

. نبذة مختصرة عن التعليم الابتدائى بمحافظة المنيا:

تتكون محافظة المنيا من تسعة مراكز وعاصمتها مركز المنيا، وتمثل القرى ٨٠% من مساحة المحافظة، ولهذا تنتشر مدارس التعليم الابتدائى فى هذه القرى، ويبلغ عدد المدارس بهذا التعليم ٩٦٢ مدرسة، بها ٥٦٢٨٥٩ تلميذ، ويعمل بها ١٢٩١٠ معلم. ومن المؤشرات التعليمية أن نسبة الاستيعاب للبنين ٩٠%، وللبنات ٨٧%، كما أن نسبة البنات للجملة ٤٦%، ومتوسط كثافة الفصل ٤٦ تلميذا، ومعدل المعلم /التلاميذ ١: ٤٢، ونسبة المدرسين التربويين ٨٠%. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨)، كما يذكر تقرير عن الفقر فى مصر أن محافظة المنيا بها ٣٤٦ قرية منها ٢٥٢ من أفقر ١٠٠٠ قرية فى مصر، لهذا تعتبر محافظة المنيا أفقر محافظات مصر.(Egyptian Ministry of Economic Development , 2007, 37).

يتضح مما سبق أن معظم مدارس التعليم الابتدائى تقع فى القرى وربما فى مناطق يصعب الوصول إليها، بينما كادر المعلمين لا يعطى حوافز لمن يعملون فى

القرى، كذلك يتضح ارتفاع كثافة الفصل وارتفاع معدل المعلم/ التلاميذ وارتفاع نسبة الفقر فى محافظة المنيا، ولا يعطى الكادر مكافآت لمن يعملون فى بيئة تعليمية صعبة.

١ــ **بناء أداة البحث:** قام الباحث ببناء استبانة فى صورتها الأولية، وعرضها على ١٥ من الأساتذة والأساتذة المساعدين لتحكيمها، وأدخل التعديلات التى أشاروا إليها، لتتكون الاستبانة فى صورتها النهائية من ٧٥ عبارة. وبذلك يكون الباحث قد أخذ بصدق المحكمين.

٢ــ **تطبيق الأداة:** تم تطبيق أداة البحث على عينة من المعلمين بالمرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالكادر ببعض مراكز محافظة المنيا، وهى من الشمال إلى الجنوب: بنى مزار، سمالوط، المنيا، أبو قرقاص، وملوى. وبلغ العدد النهائى للعينة ٤٦١ معلمًا بنسبة ٣,٥ % من عدد أفراد المجتمع الأصلى الذى يبلغ ١٢٩١٠. وتم استبعاد ٣٩ استمارة لعدم الجدية، وعدم إرجاع بعضها.

٣ــ **المعالجة الإحصائية:** تم تفريغ استجابات أفراد العينة ثم معالجتها إحصائيا كما يلى:

١ ــ لمعرفة درجة تحقق أو درجة الموافقة على كل عبارة تم حساب الوزن النسبى ونسبة متوسط الاستجابة (وقد استخدم الباحث برنامج الحاسب الآلى Excel) كما يلى:

أ- تم حساب تكرارات الاستجابات ثم إعطاء أوزان نسبية لكل بديل. كما تم ضرب مجموع التكرارات تحت كل بديل فى الوزن النسبى المناظر له ثم جمع حاصل ضرب التكرارات.

ب- تم حساب نسبة متوسط الاستجابة لكل عبارة فى الاستبانة و ذلك بالمعادلة الآتية:

$$\text{نسبة متوسط الاستجابة} = \frac{\text{مج ك١} \times ٣ + \text{مج ك٢} \times ٢ + \text{مج ك٣} \times ١}{\text{عدد أفراد العينة} \times ٣}$$

ج- تم تحديد درجة تحقق العبارة فى ضوء حدود الثقة العليا و الدنيا.

د- تم حساب حدود الثقة كما يلى:

ــ تقدير نسبة متوسط شدة الاستجابة لعبارات الاستبانة من القانون التالى:

الدرجة الوزنية لأعلى إمكانية تطبيق – الدرجة الوزنية لأقل إمكانية تطبيق

نسبة متوسط شدة الاستجابة = ــ

عدد احتمالات الاستجابة

ولهذا فمتوسط شدة الاستجابة للاستبانة = $\frac{٣ - ١}{٣}$ = ,٦٧

ــ تم حساب الخطأ المعيارى لنسبة متوسط الاستجابة لكل عبارة من خلال القانون التالى:

الخطأ المعيارى = $\sqrt{\frac{ن_١ \times ن_٢}{ن}}$

(جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيرى كاظم، ٢٠٠٢،٣١٤)

حيث $ن_١$: هى نسبة متوسط الاستجابة لعبارات الاستبانة و هى = ,٦٧

$ن_٢$:هى مقدار = (١ – $ن_١$) = ١ – ,٦٧ = ,٣٣

ن هى عدد أفراد العينة = ٤٦١

اذن الخطا المعيارى للعينة = $\sqrt{\frac{,٦٧ \times ,٣٣}{٤٦١}}$ = ,٠٢١٩

ــ و هكذا تم حساب حدود الثقة عند مستوى دلالة (,٠٥) بالتعويض فى القانون التالى

حدود الثقة = متوسط شدة الاستجابة ($\pm$) ١,٩٦ × الخطأ المعيارى

(ج. ميلتون سميث، ١٩٨٧، ٨٠)

إذن الحد الأعلى للثقة = متوسط شدة الاستجابة + ١,٩٦ × الخطأ المعيارى

الحد الأدنى للثقة = متوسط شدة الاستجابة – ٩٦, ١ × الخطأ المعيارى

الحد الأعلى للثقة =٦٧, + (٩٦, ١ × ٠٢١٩,٠) = ٧١٢٩,

الحد الأدنى للثقة = ٦٧, – (٩٦, ١ × ٠٢١٩,٠) =٦٢٧٠ ,

فإذا كان الوزن النسبى لاستجابة أفراد العينة على عبارة اكبر من أو يساوى الحد الأعلى للثقة كانت درجة تحقق العبارة كبيرة. وإذا كان يقع بين ٦٦, و الحد الأعلى للثقة كانت درجة تحقق العبارة متوسطة. وإذا كان بين ٦٦, والحد الأدنى للثقة كانت درجة تحقق هذه العبارة ضعيفة. أما اذا كان اقل من أو يساوى الحد الأدنى للثقة فلا تتحقق هذه العبارة.

٤. عرض وتحليل وتفسير النتائج

أولا: امتحانات الكادر وما يتعلق بها

جدول (٧) نسبة متوسط شدة الاستجابة وترتيب العبارات التى تخص امتحانات الكادر من وجهة نظر العينة

م	العبــــــــــــــارة	ن.م.ا	ترتيب
١	كانت أسئلة امتحانات الكادر صعبة جداً.	٠,٧٢٦٦	١٤
٢	أرى انه من الضرورى الاختبار فى اللغة العربية مهما كـان تخصص المعلم.	٠,٨٦٤٠	١
٣	اختبارات الكادر ضرورة حتى للمعلمين أصحاب الخبرة.	٠,٨١١٢	٥
٤	طريقة الإجابة فى امتحان الكادر صعبة الفهم.	٠,٧١٠٠	١٦
٥	انتشار الغش قلل من أهمية امتحانات الكادر.	٠,٧٠١٣	١٧
٦	كتابه الإجابة بالقلم الرصاص يقلل من شفافية نتائج الامتحان.	٠,٦٨٩٨	١٨

٧	امتحانات الكادر تمت بدون تدريب المعلمين بطريقة كافية عليها.	٠,٨٥٦٨	٤
٨	إجراءات امتحانات الكادر صعبة جداً مثل الحصول على رقم الجلوس ومعرفة لجنة الامتحان	٠,٦٤٥٦	٢١
٩	هناك أخطاء كثيرة حدثت فى نتائج امتحانات الكادر.	٠٧٣٢٤	١٥
١٠	اختبار الكفاية التربوية يحتوى على معلومات نسيتها منذ فترة.	٠,٧٥٣٤	١٢
١١	أغلب اختيارات الإجابة قريبة من بعضها في المعني.	٠,٧٨٢٣	١٠
١٢	الامتحانات موضوعة لتعجيز المعلمين عن النجاح.	٠,٦٠٦٦	٢٢
١٣	بعض الأسئلة بها أكثر من اختيار صحيح وتطلب الاختيار الأصح.	٠,٨٦١٨	٢
١٤	امتحانات الكادر هزت صورة المعلمين عند التلاميذ.	٠,٧٤٩٨	١٣
١٥	يعد إشراف الجامعات على امتحانات الكادر صورياً.	٠,٦٥٧٢	٢٠
١٦	أرى أنه لا بد من الاختبار فى الجانب التربوى نظراً لأنه يمثل الجانب المهنى	٠,٨٠١٨	٦
١٧	ولا بد من الاختبار فى المعلومات العامة نظراً لأهميتها للمعلم.	٠,٧٩٣٢	٨
١٨	وكذلك الاختبار فى التخصص لأنه هام جداً فى تكوين المعلم الكفء	٠,٨٥٨٢	٣
١٩	امتحانات الكادر مهمة لتسكين المعلم فى درجة وظيفية مناسبة لكفاءته	٠,٧٨٦٦	٩
٢٠	نتائجها مهمة لفتح مجالات بحثية حول المستوى العلمى والمهنى للمعلمين	٠,٧٦١٣	١١
٢١	كانت الاختبارات موحدة دون اعتبار لسنوات الخبرة	٠,٧٩٤٦	٧
٢٢	كانت الاختبارات نظرية فقط ولا تقيس مهارات وقدرات المعلم المختلفة	٠,٦٦٠٨	١٩

الحد الأعلى للثقة = ٧١٢٩, الحد الأدنى للثقة = ٦٢٧٠,

* تعنى ن.م.ا: نسبة متوسط شدة الاستجابة

ترى الغالبية العظمي من عينة البحث أن خمس عشرة عبارة تحققت بدرجة كبيرة من عبارات الجدول السابق فيما يخص امتحانات الكادر وما يتعلق بها. ولكن بعض هذه العبارات توضح مدى حرص المعلمين على تطوير أنفسهم وموافقتهم على شروط الكادر التى جاءت بالعبارات، وبعضها الآخر تمثل أخطاء فى إجراءات امتحانات الكادر. فمثلاً العبارة رقم (٢) تبين أنهم يوافقون على ضرورة الامتحانات فى اللغة العربية مهما كان تخصص المعلم، ومما يثبت أن العينة حريصة على لغتنا أن هذه العبارة احتلت المرتبة الأولى. وكذلك الحال بالنسبة للعبارات ١٦، ١٧، ١٨ والتى تعنى ضرورة الاختبار فى العلوم التربوية، والمعلومات العامة، والتخصص الدقيق على الترتيب، ومما يلفت النظر أن عبارة الاختبار في التخصص الدقيق جاءت فى المرتبة الثالثة مما يوضح اهتمام العينة وتأكيدها على ضرورة اهتمام المعلم بتخصصه وتطوير نفسه فى هذا المجال.

ومن أمثلة العبارات التى تمثل أخطاء فى إجراءات امتحانات الكادر العبارة ٧، ١١، ١٣، ١٤، ٢١، حيث ذكرت العبارة رقم (٧) أن امتحانات الكادر تمت بدون تدريب كاف للمعلمين، ورقم (١٣) ذكرت أن بعض الأسئلة بها أكثر من اختيار صحيح. واللافت للنظر أن هذه العبارة جاءت فى المرتبة الثانية مما يوضح قوة شكوى المعلمين من هذا الإجراء فى الامتحانات. وتأتى العبارتان ١٤، ٢١ لتكملا الصورة من حيث الأخطاء التى حدثت فى اختبارات الكادر، مثل أنها هزت صورة المعلمين عند التلاميذ، وأنها كانت موحدة دون اعتبارات لسنوات الخبرة وهذه المجموعة من العبارات توضح أنه لا بد من تصحيح هذه الأخطاء وتقويم اختبارات الكادر بكل ما جرى فيها لعمل التغذية الراجعة وتطويرها حتى تصبح فى أفضل صورة.

ومن جهة أخرى، هناك عبارة واحدة لم تتحقق وهى رقم (١٢) وهذا فى صالح امتحانات الكادر لأنها تعنى أن هذه الامتحانات وضعت لتعجيز المعلمين عن النجاح، ولهذا فعدم تحققها يعتبر ميزه للكادر، ويرى الباحث أن المعلمين بدأوا فى قبول الكادر

وشروطه وإجراءاته شيئا فشيئًا لأنه أصبح واقعاً ولكن لا بد من تطويره. إذن هناك أخطاء حدثت فى امتحانات الكادر وإجراءاته المتعلقة به، ولهذا يجب تصحيحها.

بهذا يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل الأول للبحث وهو: ما رأى المعلمين بالمرحلة الابتدائية فى امتحانات الكادر وكل ما يتعلق بها؟

ثانيا: مزايا الكادر

جدول (٨) نسبة متوسط شدة الاستجابة وترتيب مزايا الكادر من وجهة نظر العينة

م	العبارة	ن.م.ا	ترتيب
٢٣	يراعى الكادر خبرات المعلم حسب الأقدمية بزيادة متدرجة فى مرتبه.	٠,٨٢٩٣	٢
٢٤	يربط بين مرتب المعلم والجودة والاعتماد مما يدفع المعلمين للعمل بجد.	٠,٧٨١١	٨
٢٥	رفع مرتبات المعلمين إلى نفس درجة المهن الأخرى وتخطت بعضها.	٠٦٨٦٩	١٤
٢٦	يهدف الكادر إلى تطوير التعليم ككل وليس رفع المرتبات فقط.	٠,٨٠٤	٦
٢٧	رفع الكادر المكانة الاجتماعية للمعلم.	٠,٨١٧	٣
٢٨	جعل المعلم يطمئن على مستقبله الاقتصادى.	٠,٧٢٣	١٣
٢٩	سيجذب الكادر المتميزين للعمل كمعلمين.	٠,٧٦٣٥	١٠
٣٠	يكافئ الكادر المعلم على مجهوده الذى بذله فى الحصول على المؤهلات المطلوبة	٠,٧٩٢٤	٧
٣١	رفع المرتبات فى مرحلته الأولى ٥٠% وما زال هناك مرحلتان.	٠,٨٧٥٦	١

٣٢	أبقى الكادر على حوافز العمل بالمناطق النائية.	٠,٧٨٥٩	٩
٣٣	سيعطى الكادر ١٠% للمعلمين كزيادة في المرتب، ٣ شهور مكافأة في المدارس المعتمدة	٠,٨٠٤٧	٥
٣٤	أبقى الكادر على بدل طبيعة عمل لمعلمي ذوى الاحتياجات الخاصة.	٠,٧٦٢٨	١١
٣٥	جعل المعلمين يستعيدون المعلومات العلمية والمهنية التى قد يكونوا نسوها.	٠,٨١٠٥	٤
٣٦	أثار الكادر التنافس العلمي والمهنى بين المعلمين.	٠,٧٦٢١	١٢

الحد الأعلى للثقة = ٧١٢٩, الحد الأدنى للثقة = ٦٢٧٠

* تعنى ن.م.ا: نسبة متوسط شدة الاستجابة

وافقت العينة على تحقق كل عبارات الجدول السابق بدرجة كبيرة كمزايا لكادر المعلمين إلا العبارة رقم ٢٥. وهذه النتيجة تتوافق مع ما ذكره الباحث فى السطور السابقة من حيث قبول المعلمين للكادر وشروطه وإجراءاته كواقع. ولكن ترتيب هذه العبارات يوضح أمراً مهمًا وهو أن المعلمين لم يرتاحوا بعد للجانب الاقتصادى من هذا الكادر وهو مرتباتهم. حيث جاءت العبارة رقم ٢٨ فى المرتبة ١٣ أى قبل الأخيرة في الجدول، وهى تذكر أن الكادر جعل المعلم يطمئن على مستقبله الاقتصادى. مما يعكس قلق المعلمين على هذا المستقبل حتى فى ظل مرتبات الكادر. ويؤكد هذا ترتيب العبارة رقم ٢٥ وهى تذكر أن الكادر رفع مرتبات المعلمين إلى نفس درجة المهن الأخرى وتخطت بعضها، حيث جاءت فى المرتبة الأخيرة وهى تحققت بدرجة تميل إلى المتوسطة بنسبة متوسط استجابة ٠,٦٨٦٩، مما يعنى أن أفراد العينة لا يرون أن الكادر حقق هذه العبارة بدرجة كافية وهذا يؤكده الواقع من حيث تمتع بعض المهن بكادر خاص، وكذلك إصدار جداول مرتبات جديدة للأطباء مما يجعل مرتبات تلك الفئات أعلى من مرتبات كادر المعلمين

(كما جاء بالخلفية النظرية). وهذا يتفق مع دراسة كلوديا، ولـيم Claudia, and William ١٩٩٨، ودراسة فارى ل. تايلور Fari, L. Taylor ٢٠٠٥، اللتين أثبتتا أن مرتبات المعلمين أقل من مرتبات المهن المناظرة. بهذا يكون الباحث قد أجاب على التساؤل الثاني للبحث وهو: ما مزايا الكادر من وجهة نظر المعلمين بالمرحلة الابتدائية؟

ثالثا: إشكاليات الكادر:

جدول (٩) نسبة متوسط شدة الاستجابة وترتيب إشكاليات الكادر من وجهة نظر العينة

م	العبـــــارة	ن.م.ا	ترتيب
٣٧	لا يتأثر المرتب فى الكادر بكثافة الفصول التى يقوم المعلم بالتدريس لها.	٠,٨٤٧٤	٣
٣٨	لا يفرق الكادر بين المعلمين الذين يعملون فى القرية والمدينة.	٠,٨٦٦٩	١
٣٩	لا يتمتع بالكادر إلا من يحصل على نصاب معين من الحصص.	٠,٧٤٤٧	١٤
٤٠	لا يراعى الكادر المعلمين الذين يتعاملون مع تلاميذ ضعاف المستوى.	٠,٧٦٠٦	١٢
٤١	لا يراعى الكادر المعلمين الذين يتعاملون بالمدارس في المناطق الفقيرة.	٠,٧٦٠٦	١٢
٤٢	لا يحصل المعلم على المرحلة الثانية من الكادر إلا بعد اعتماد المدرسة وهو غير مسئول عن ذلك	٠,٧٠٧١	١٦
٤٣	لا يكافئ الكادر المعلم الذى يتفوق عدد كبير من تلاميذه.	٠,٨٤٦٧	٤

٤٤	لا يكافئ المعلم الذى يفوز فى مسابقات ويحصل على جوائز.	٠,٧٩٧٥	١٠
٤٥	لا يزيد مرتب المعلم فى ظل الكادر لحصوله على مؤهل أثناء الخدمة.	٠,٧٥٩٢	١١
٤٦	لا يوجد كادر خاص بمديرى المدارس ولكنهم يعاملون كمعلمين كل حسب فئته	٠,٨٠٨٣	٧
٤٧	لا يراعى الكادر حضور المعلم دورات تدريبية اختيارياً.	٠,٨٠٥٤	٨
٤٨	لا يفرق الكادر بين التخصصات التى بها عجز والأخرى التى بها فائض	٠,٨٢٢٨	٦
٤٩	لم يحل الكادر ظاهرة الدروس الخصوصية.	٠,٨٥٢٤	٢
٥٠	احتاج لأعمل فى نشاط آخر (تجارى مثلا) رغم الكادر لأعيش حياة كريمة.	٠,٧٩٨٢	٩
٥١	أدى الكادر إلى سوء العلاقة بين المعلمين وإدارة المدرسة لارتباطه بتقارير إدارية.	٠,٧٠٤٩	١٧
٥٢	لا يراعى الكادر من يعملون بالحصة.	٠,٨٢٣٥	٥
٥٣	تسبب الكادر فى سوء العلاقة بين المعلمين لأن بعضهم قد ينافق الإدارة.	٠,٦٩٥٥	١٨
٥٤	قد يؤدى الكادر إلى اكتفاء بعض المعلمين بالنصاب وعدم قبول أى أعمال إضافية	٠,٧٢٣	١٥

الحد الأعلى للثقة = ٧١٢٩, الحد الأدنى للثقة = ٦٢٧٠ ,

* تعنى ن.م.ا: نسبة متوسط شدة الاستجابة

تحققت كل العبارات التي جاءت بالجدول السابق والتى تمثل عيوباً فـــي الكـــادر بدرجة كبيرة إلا ثلاث عبارات تحققت بدرجة تميل إلى المتوســطة. وتحقــق كــل هــذه العبارات يؤكد أن هناك عيوباً كثيرة بالكادر يجب تصحيحها. ولكن ترتيب العبارات يؤكد على بعض الأمور مثل: أن العبارات التى احتلت المراتب الأولى (من ١ـــــ ٤) توضــح سوء توزيع المعلمين بين القرية والمدينة وعدم مراعاة الكادر لذلك، ولا مراعـــاة كثافــة الفصول، أو تفوق عدد كبير من طلاب معلم معين. وتمثل هذه العيوب بالتأكيد ثغرات فى الكادر. ويلفت النظر أن هذه العبارات تجتمع حول عيوب الجدول الموحد للمرتبات. وهذا يتفق مع دراسة فيليب ماكنزى Philip Mcenzie ٢٠٠٤، ودراسة هيلين لاد Helen, Ladd ٢٠٠٧، اللتين أوضحتا هذه العيوب.

كما أن الكادر لم يعالج مشكلة الدروس الخصوصية المزمنــة التــى تهــدد دور المدرسة فى العملية التعليمية، وتحويل التعليم إلى مجرد حفظ ملخصات والتــدريب علــى حل الامتحانات دون النظر لبناء الإنسان، مما يتعارض مع الهدف الرئيسى مــن الكــادر وهو إصلاح منظومة التعليم وليس مجرد زيادة غير كافية فى المرتبات. وهذا يتفق مع ما دعت إليه دراسة ليندا، و تشارلز Linda, and Charles ٢٠٠٦.

كما يؤكد عدم اقتناع المعلمين بمرتبات الكادر تحقق العبارة رقــم (٥٠) بدرجــة كبيرة لأنها تعنى أن العينة توافق على عمل المعلم فى نشاط آخر (تجارى مــثلا) رغــم الكادر ليعيش حياة كريمة. وبهذا يكون الباحث قد أجاب على التساؤل الثالث للبحث وهو: ما عيوب الكادر من وجهة نظر المعلمين بالمرحلة الابتدائية ؟

رابعا: مقترحات لتطوير الكادر ليصبح عاملا إيجابيا فى تطوير التعليم وليس مجرد إجراء لزيادة المرتبات فقط.

جدول (١٠) نسبة متوسط شدة الاستجابة وترتيب مقترحات لتطوير الكادر من وجهة نظر العينة

م	العبـــــــــارة	ن.م.ا	ترتيب
٥٥	تطوير الخدمات المقدمة للمعلمين مثل الرعاية الصحية، التأمينات والمعاشات	٠,٨١٢٧	١٨
٥٦	زيادة مرتبات المعلمين مع كل زيادة فى الأسعار.	٠,٩٠٨١	٥
٥٧	إيجاد آلية لتطبيق المرحلة الثانية من الكادر غير اعتماد المدرسة.	٠,٩٠٣١	٩
٥٨	إشراك نقابة المعلمين فى تحديد مرتبات المعلمين.	٠,٨٩٨٠	١٠
٥٩	عدم تطبيق جدول موحد لمرتبات المعلمين كل فى فئته، فهذا لا يراعى الفروق الفردية	٠,٩٠٤٥	٦
٦٠	عمل مكافآت للمعلمين أصحاب الأفكار والجهود المتميزة.	٠,٦٨٩٨	١٣
٦١	صرف بدل مواصلات لمن يعمل بالقرى.	٠,٨٥٣٢	١٥
٦٢	صرف بدل جهود إضافية لمن يعمل فى فصول عالية الكثافة.	٠,٨٣٦٥	١٦
٦٣	صرف بدل جهود إضافية لمن يعمل فى مناطق فقيرة.	٠,٨٩٦٦	١١
٦٤	صرف بدل طبيعة عمل لمن يعمل مع طلاب ضعاف المستوى التحصيلى.	٠,٩٠٤٥	٦

٦٥	صرف مكافأة لمن يفوز بجائزة في مسابقة على مستوى المحافظة أو الجمهورية.	٠,٨٧٢٧	١٢
٦٦	إعطاء دور لنقابة المعلمين في تطوير مهنة التعليم.	٠,٨٦٩٨	١٣
٦٧	صرف مكافأة للمعلم الذى تتفوق نسبة كبيرة من طلابه.	٠,٩٣٤٩	١
٦٨	تطوير امتحانات الكادر وإجراءاته لتلافي عيوبه.	٠,٧٧٢٢	٢١
٦٩	الاستفادة من خبرات امتحانات الكادر في طرق تقويم الطلاب بالمدارس	٠,٩٠٣٨	٨
٧٠	تكرار امتحانات الكادر كل خمس سنوات على الأقل لنفس المعلمين.	٠,٩١٦٨	٤
٧١	الاستفادة من خبرات امتحانات الكادر في تصميم اختبارات القبول بكليات التربية	٠,٩٢٧٦	٣
٧٢	تطوير نظم تصحيح ورصد الدرجات لإعطاء مزيد من الثقة في نتائج امتحان الكادر	٠,٩٢٩٨	٢
٧٣	السماح للمعلمين بالإجابة بأقلام غير الرصاص لإظهار مزيد من الشفافية.	٠,٧٩٦٠	٢٠
٧٤	أن يحتوى الكادر على جزء عملى (مثل القيام بشرح درس)	٠,٨٠١٨	١٩
٧٥	أن يحتوى الكادر على جزء في كيفية استخدام تكنولوجيا التعليم	٠,٨٢٢٨	١٧

الحد الأعلى للثقة = ٧١٢٩, الحد الأدنى للثقة = ٦٢٧٠ ,

* تعنى ن.م.ا: نسبة متوسط شدة الاستجابة

عبرت العينة فى نتائج الجدول السابق عن رأيها بأن الكادر يحتاج إلى كثير من نقاط الإصلاح، حيث تحققت كل عبارات هذا الجدول التى تمثل مقترحات لتطوير الكادر بدرجة كبيرة وبفارق كبير عن الحد الأعلى للثقة. و كانت نسبة متوسط الاستجابة للعبارة التى احتلت المرتبة الأخيرة هى ٠,٧٧٢٢، بينما الحد الأعلى للثقة هو ٠,٧١٢٩ فقط. ولكن ترتيب العبارات يعبر عن ضرورة زيادة المرتبات بالكادر لتتلاءم مع الارتفاع فى الأسعار، وزيادة المكافآت لمن يحققون إنجازا أو يعملون فى بيئة تعليمية معينة، حيث احتلت العبارات ٦٧، ٥٦، ٦٤،٥٩، والتى تذكر صرف مكافأة للمعلم الذى تتفوق نسبة كبيرة من طلابه. وزيادة مرتبات المعلمين مع كل زيادة فى الأسعار، وصرف بدل طبيعة عمل لمن يعمل مع طلاب ضعاف المستوى التحصيلى، وعدم تطبيق جدول موحد لمرتبات المعلمين كل فى فئته، فهذا لا يراعى الفروق الفردية، المراتب ١، ٥، ٦، ٦، على الترتيب. كما احتلت مراتب متقدمة أيضا العبارات التى تهتم بضرورة تطوير اختبارات الكادر والاستفادة منها، حيث جاءت العبارات ٧٢، ٧١، ٧٠، ٦٩ فى المراتب ٢، ٣،٤،٨ على التوالى. هذه النتائج تتفق مع المقترحات التى نادت بها الدراسات الآتية: مارتن وكارين Martin, and Karin ٢٠٠٧، وهيلين لاد Helen, Ladd ٢٠٠٧، وليندا، و تشارلز Linda, and Charles ٢٠٠٦.

توضح نتائج الدراسة الميدانية أن امتحانات الكادر وما يتعلق بها كانت بها جوانب قصور وربما أخطاء، وأن الكادر به بعض المزايا، كما أن به عيوبًا، وهو يحتاج إلى كثير من التطوير ليؤدى الغرض الأساسى منه وهو إصلاح منظومة التعليم. وهذا ما دفع الباحث إلى عمل التصور المقترح التالى.

الجزء الرابع: تصور مقترح لتطوير كادر المعلمين

أولاً. أسس ومنطق التصور المقترح:

ـــ يقوم المعلمون بدور عظيم ومحورى فى منظومة التعليم وخاصة بالمرحلة الابتدائيـــة، ولهذا فلابد من ضمان حياة كريمة ومستقبل اقتصادى واجتماعى آمن لهم.

ـــ تمثل مرتبات المعلمين حجر الزاوية فى حياة المعلمين وفى أى تطوير للتعليم.

ـــ أن كادر المعلمين رغم ما به من مزايا، إلا أنه يعانى من كثير من العيوب وخاصة فى امتحاناته وما يتعلق بها من إجراءات، وكذلك فى المرتبات إذا ما قورنت بمرتبات الفئات المماثلة فى مصر، والمكافآت لمن يحققون إنجازا أو يعملون فى بيئة تعليمية غير جيدة.

ـــ أن الكثير من دول العالم المتقدمة تعطى مرتبات كبيرة جدا للمعلمـــين، وخاصـــة فـــى اليابان وكوريا وألمانيا، و لا يمكن مقارنة مرتبات المعلمين فى الكادر بها فى هذه الدول.

ثانيا. أهداف التصور المقترح:

ـــ إصلاح الأخطاء التى حدثت فى امتحانات الكادر والإجراءات المتعلقة بها.

ـــ التأكيد على مزايا الكادر وتدعيمها.

ـــ التخلص من إشكاليات الكادر وذلك باقتراح بدائل لها.

ثالثا. مصادر التصور المقترح:

استند هذا التصور إلى ما توصلت إليه الدراسات السابقة، وما جـــاء بـــالمراجع والدوريات عن كادر المعلمين بالخلفية النظرية، وما تتبعه الدول المتقدمـــة لحـــل مـــسألة مرتبات المعلمين، وكذلك نتائج الدراسة الميدانية.

رابعا. إجراءات تفعيل التصور المقترح:

يرتكز هذا التصور على ركيزتين أساسيتين هما:

- اقتراح خطوات عملية إجرائية مبنية على النتائج التى توصل إليهاهذا البحث.
- اقتراح خطوات عملية إجرائية لتحقيق أهداف هذا التصور. ولهذا هناك إجراءات هى:

أ. مرحلة الإعداد: ويتم فيها تنظيم لقاءات بين إدارات التعليم و عينات عشوائية من المعلمين بمختلف المناطق والمراحل التعليمية لمناقشة الكادر وامتحاناته ومزاياه وعيوبه، والقيام بنفس الإجراء مع وفود من نقابة المعلمين وفروعها بالمحافظات، ثم تقديم نتائج هذه اللقاءات كتغذية راجعة لتطوير الكادر.

ب. مرحلة التخطيط: وهى تنقسم إلى خطتين، الأولى قصيرة المدى، و تحتوى على خطوات سريعة لإصلاح ما يمكن إصلاحه من عيوب بسيطة بالكادر، والثانية طويلة المدى، و تحتوى على خطوات عملية لتحقيق الأهداف التى قد تحتاج إلى قرارات إدارية سواء على مستوى الإدارة أو الوزارة.

ج. مرحلة التنفيذ: يتم فى هذه المرحلة تنفيذ ما تم التخطيط له.

١ـ بالنسبة للهدف الأول وهو إصلاح الأخطاء التى حدثت فى امتحانات الكادر والإجراءات المتعلقة بها، يمكن اقتراح ما يلى:

ـ جعل أسئلة الامتحانات وطرق الإجابة عليها سهلة الفهم ومتنوعة.

ـ ضبط لجان الامتحانات و منع الغش فيها.

ـــ أن تصدر إدارات التعليم دليلا يشرح طبيعة المقررات التى سيمتحن فيهـــا المعلـــم، وطـــرق الإجابة.

ـــ أن يتم تزويد مكتبات المدارس بمراجع لهذه المقررات ونماذج للامتحانات، لعدم قدرة معظـــم معلمى التعليم الابتدائى على التعامل مع الإنترنت.

ـــ السماح بكتابة الإجابة بأقلام غير الرصاص.

ـــ أن تقيس الأسئلة ما وضعت لقياسه، بدلا من التلاعب بالألفاظ لزيادة حيرة المعلمين.

ـــ ألا يقتصر الاختبار على الجانب النظرى، لأن مهنة التعليم تعتمد فى الأساس علـــى قـــدرات المعلم ومهاراته فى التفاعل مع التلاميذ وخاصة فى التعليم الابتدائى لأنهم كثيرو الحركة وقليلـــو التركيز.

ـــ نشر ثقافة دخول الامتحانات وخاصة بين معلمى التعليم الابتدائى، وذلك بضرب أمثلة بأســـاتذة الجامعة.

ـــ أن تقدم كليات التربية مراجع تربوية كهدية للمدارس، لأن المعلمين اشتكوا أنهم نسوا العلـــوم التربوية.

٢ ـــ أما بالنسبة للهدف الثانى وهو التأكيد على مزايا الكادر وتدعيمها، فيمكن اقتراح ما يلى:

ـــ أن ترتفع بداية المرتب فى الكادر إلى ١٠٠٠جنيه على الأقل بدلا من ٥٠٠ لعدة أسباب منها:

* أن يساير الكادر الارتفاع المستمر فى الأسعار.

* ليقترب مرتب المعلم من مرتبات المهن المماثلة.

* ليكون هناك وجه للمقارنة بين مرتبات المعلمين فى مصر وأقرانهم فى الدول المتقدمة.

* لتجنب مهنة التعليم المتميزين من الطلاب.

* ليطمئن المعلم على مستقبله الاقتصادى.

ـ نشر ثقافة الجودة والاعتماد خاصة بين معلمى التعليم الابتدائى، وذلك لما يلى:

* كى ينتقل المعلمون إلى المرحلة الثانية ثم الثالثة من الكادر، لأن ذلك يتوقف على اعتماد المدرسة.

* كى يقبل المعلمون على برامج التنمية المهنية التى تنظمها الأكاديمية المهنية.

٣ـ كما يمكن اقتراح ما يلى لتحقيق الهدف الثالث وهو التخلص من الإشكاليات التى بالكادر وذلك باقتراح بدائل لها مثل:

ـ تطوير الخدمات المقدمة للمعلمين مثل الرعاية الصحية، والتأمينات والمعاشات

ـ إيجاد آلية لتطبيق المرحلة الثانية من الكادر غير اعتماد المدرسة.

ـ عمل مكافآت للمعلمين أصحاب الأفكار والجهود المتميزة.

ـ صرف بدل مواصلات لمن يعمل بالقرى.

ـ صرف بدل جهود إضافية لمن يعمل فى فصول عالية الكثافة.

ـ صرف بدل جهود إضافية لمن يعمل فى مناطق فقيرة

ـ صرف بدل طبيعة عمل لمن يعمل مع طلاب ضعاف المستوى التحصيلى.

ـ صرف مكافأة لمن يفوز بجائزة فى مسابقة على مستوى المحافظة أو الجمهورية

ـ صرف مكافأة للمعلم الذى تتفوق نسبة كبيرة من طلابه

ـ تكرار امتحانات الكادر كل خمس سنوات على الأقل لنفس المعلمين.

ـ أن يحتوى الكادر علي جزء فى كيفية استخدام تكنولوجيا التعليم

بانتهاء التصور المقترح يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل الأخير وهو: ما التصور المقترح لتطوير الكادر ليصبح عاملاً إيجابيا فى تطوير منظومة التعليم؟ وحقق كل أهداف البحث.

قائمة المراجع

أولا. المراجع العربية:

١ ـ إلهامي الميرغني، " **المعلمون بين الاقتصاد والتعليم** ". متاح على WWW.alhewar. Org، ٢٠٠٨.

٢ـ الاقتصاد والأعمال، " **معلمو بريطانيا يضربون للمطالبة بتحسين مرتباتهم** ". متاح على موقع الجزيرة، ٢٠٠٨ م.

٣ـ باولو فريرى،" **المعلمون بناة ثقافة،** رسائل إلى الذين يتجاسرون على اتخاذ التدريس **مهنة**." سلسلة آفاق تربوية متجددة، ترجمة: حامد عمار، وآخرون، الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٤.

٤ـ جابر عبد الحميد جابر، وأحمد خيرى كاظم، "**مناهج البحث فى التربية وعلم النفس،**" القاهرة، دار **النهضة العربية**،٢٠٠٢.

٥ـ جاكى كارفر، "**زيادة المرتبات لإنقاذ التعليم**" متاح على Google. Com، ٢٠٠٧.

٦ـ رئيس الجمهورية، " **كلمة الرئيس مبارك بمناسبة التوقيع على قانون كادر المعلمين** " مؤسسة الرئاسة، كلمة الرئيس فى ٢٢ يونيو ٢٠٠٧.

٧ـ رئيس مجلس الوزراء، "**اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ المضاف بمقتضى القانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧**." صادرة فى ٢٥ ديسمبر٢٠٠٧.

٨ـ رضا أبو سريع، "اختبارات الكادر". الأهرام الأسبوعية،١١/٧/ ٢٠٠٨.

٩ــ زينهوانت، "**الصين تصلح نظام المرتبات للمعلمين فى مدارس التعليم الإلزامى**". متاح على.WWW.Google Com.٢٠٠٨.

١٠ــ شاكر محمد فتحى، وآخرون،"**التعليم الأساسى: الفكر ــ التطبيق ــ الصيغة المستقبلية**". كلية التربية جامعة عين شمس،٩٧/ ١٩٩٨.

١١ــ الشبكة العربية لمعلومات حقوق الإنسان، "**الكادر الخاص للمعلمين ــ الجدوى الاقتصادية**"، متاح على IFEX. Org، ٢٠٠٦.

١٢ــ عبد الفتاح الجبالى، "**اختلالات المرتبات فى المجتمع المصرى.. المشكلة والحل**". مركز الدراسات الإستراتيجية بالأهرام، ٢٠٠٨.

١٣ــ فريدريكسون أولف، "ما الذى يمكن عمله من أجل مزيد من التوافق بين التشريعات والقرارات السياسية والممارسات اليومية." **مستقبليات**، المجلد ٢٩، العدد ٢، يونيه ١٩٩٩.

١٤ــ المجلس القومى للأجور، "بيان صحفى حول الاجتماع الدورى السادس للمجلس القومى للأجور" مكتب وزير التنمية الاقتصادية، ١٨ فبراير، ٢٠٠٨.

١٥ــ مجلس الوزراء المصرى، "تقرير حول نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى". متاح على موقع مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار فى مصر، ٢٠٠٨.

١٦ــ محمد أحمد إسماعيل، "**المرتبات والرواتب والتعويضات**". المنتدى العربى لإدارة الموارد البشرية، ٢٠٠٨ م.

١٧ــ محمد الأصمعى محروس، "إدراك معلمى التعليم الأساسى لأدوارهم التربوية فى القرن الحادى والعشرين. "**المؤتمر العلمى الثانى المنعقد بكلية التربية جامعة أسيوط**، تحت إشراف اتحاد الجامعات العربية، بعنوان: الدور المتغير للمعلم العربى فى مجتمع الغد، رؤية عربية، فى الفترة من ١٨ إلى ٢٠ أبريل ٢٠٠٠.

١٨ــ محمد عبد الخالق مدبولى،"**التنمية المهنية للمعلمين: الاتجاهات المعاصرة، المداخل، الإستراتيجيات.**" دار الكتاب الجامعى، العين، الإمارات العربية المتحدة،٢٠٠٢.

١٩ــ محمود يوسف الشيخ،" **مشكلات تربوية معاصرة: مفهومها ــ مظاهرها ــ أسبابها ــ علاجها.**" دار الفكر العربى، ٢٠٠٧.

٢٠ــ مدحت السيد، "**اختبارات المعلمين**". الأهرام الأسبوعية الصادرة فى ٢٠٠٨/٦/٢٧

٢١ــ روبنسون مورين، "إصلاح أحوال المعلمين فى جنوب أفريقيا: تحديات ومسئوليات وحوارات." **مستقبليات**، المجلد ٣٢، العدد ٣، سبتمبر ٢٠٠٢.

٢٢ــ ميلتون سميث، "**الدليل الإحصائي في التربية وعلم النفس**"، ترجمة إبراهيم بسيونى عميرة، القاهرة، دار المعارف، ج٣، ١٩٨٧.

٢٣ــ هارجريفز آندى، ليزلى ن. ك.،" مهنة تتصف بالمفارقات: التدريس فى نهاية القرن." **مستقبليات**، المجلد ٣٠، العدد ٢، يونيه ٢٠٠٠.

٢٤ــ وزارة التربية والتعليم، "**برنامج تأهيل المعلمين الجدد**" متاح على موقع الوزارة، ب.ت.

٢٥ــ وزارة التربية والتعليم، "**قانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧**". متاح على موقع الوزارة، ٢٠٠٧

٢٦ــ وزارة التربية والتعليم، "**إحصاءات الوزارة عن التعليم فى مصر، الجزء الخاص بمحافظة المنيا.**" متاح على موقع وزارة التربية والتعليم المصرية.

٢٧ــ وزارة الصحة المصرية، "**جدول مرتبات الأطباء الذى أصدرته وزارة الصحة.**" متاح على موقع نقابة الأطباء المصرية، ٢٠٠٨.

ثانيا ـ المراجع الأجنبية:

1- Carnoy, Martin, " The Great Work Dilemma: Education, Employment, and Wages in the New Global Economy." **Economics of Education Review**, vol.12, no.3,1997. pp.247-254.

2- Carnoy, Martin; and De Angelis, Karen, " **Teachers pay and Conditions**". Universety of Stanford, 2007. pp.55-65.

3- Dicarlo, Mathew, and others, " **Survey and Analysis of Teacher Salary Trends.**" Available at aft. org. 2008

4- Garmon, Linda, " **Would Higher Salaries keep Teachers in High Poverty Schools ?** " National Bureau of Economic Research, 2004.

5- Glazov, Jamie, " **How much are Teachers Really Paid** ?" Available at, Front Page mag. Com, 2007.

6- Greene, Jay; and Winters, Marcus," **How Much are Public school Teachers Paid**?" Manhattan Institute for Policy Research, 2007.

7- Hanushek, Eric; and Rivkin, steven, " Path- breaking study of teachers in Texas Reveals that working conditions matter more than salary." **Education next, a Journal of opinion and research**, vol.4, no.1, winter ,2004.

8- Hess, Frederick, M.," To Improve schools, reward excellence. " **Policy Review**, April- May, 2004.

9- Hinchliffe, K., " Public sector Employment and Education" **Economics of Education, Research and studies**, Edited by George psacharopoulos, pergamon press, pp.224-227. 1987.

10- Joydeep, Roy, " **Compared to Other Countries, U.S. Flunks in Teacher's Pay.**" Economics policy Institute, April, 2008.

11- Kansas National Education Association, " **A realistic Plan to adress the recruitment and retention of teachers**". Available at www.yahoo.com. pp.1-26. 2007

12- Ladd, Helen, F., " Teacher Labor Markets in Developed Countries." **The Future of Children**, vol.17, no.1, Spring 2007. pp.201-210

13- Mingat, Alain ,and others," **Tools for Education Policy Analysis.**" The World Bank.2003

14- Ministry of Economic Development ," **Arab Republic of Egypt: Poverty Assessment Update."** The World Bank, September,2007.

15- Piras, Claudia; and Savedof, William, D., " **How much Do Teachers Earn ?** " Inter American Development Bank, 1998.

16- Princeton university," **Teacher Salaries and Teacher Shortages.**" Available at Scotland. Gov. U. K, 2005.

17- Psacharopoulos, G., " Earnings Functions "**Economics of Education, Research and Studies**, Edited by George Psacha to Poulos, Pergamon Press. Pp.209-217. 1987. pp.218-223.

18- Ramirez, Alfonso, and san Segundo, Maria, " The Returns to Education in spain." **Economics of Education Review**, vol.14, no.2, 1995. pp.155-166.

19- Robards, Shirley N., " **Teaching as a Profession**". University of Tulsa, Orland Florida, USA. 2008.

20- Robb, Kevin, C., " **An Uncertain Position: Examining the status of Teaching as a profession.**" Upper Iowa university, 2007.

21-Wikipedia, " **Teaching as a Profession**". Available at www. Google. Com. 2007.

22- Taylor, Lori, L, " Comparing Teacher salaries: Insights from U.S. Census " Texas University, 2005.

23- Wikipedia," **Teacher**" available at www. Google. Com 2008.

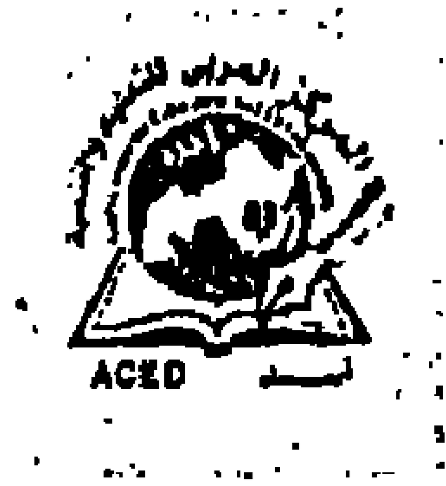
24- Woodhall, Maureen, " Earnings and Education". **Economics of Education, Research and Studies**, Edited by George PsacharoPoulos, Pergamon Press. Pp.209-217. 1987.

حركة التربية

تقرير عن مؤتمر

المؤتمر الدولى العاشر لمشروع تعليم الرياضيات فى القرن الحادى والعشرين بالاشتراك مع جامعة درسدن للعلوم التطبيقية بألمانيا

أ.د. فايز مراد مينا



تقرير عن مؤتمر
المؤتمر الدولى العاشر لمشروع تعليم الرياضيات فى القرن الحادى والعشرين بالاشتراك مع جامعة درسدن للعلوم التطبيقية بألمانيا

أ.د. فايز مراد مينا *

عقد المؤتمر فى جامعة درسدن للعلوم التطبيقية بحضور ٢٢٦ فردًا (منهم حوالى ١٧ من المرافقين)، فى الفترة من ١١-١٧ سبتمبر ٢٠٠٩، بجامعة درسدن للعلوم التطبيقية لتدارس "نماذج فى تطوير تعليم الرياضيات" من أكثر من ٤٠ دولة، وذلك بالإضافة إلى برنامج خاص للمعلمين عقد باللغة البولندية وحضره ٢٠ من المعلمين والمعلمات وآخر باللغة الألمانية وحضره ١٧ منهم. وقد عقد المؤتمر بمساهمة من شركات كاسيو CASIO، وديناتك Dynatech، وأوتوجراف Autograph ، وفان اردندية Von Ardenne ، ومن عديد من الهيئات الأخرى فى مقدمتها وزارة التعليم بمقاطعة ساكسونى، ووزارة العلوم والفنون بمقاطعة ساكسونى، ومعهد التقدم التربوى فى برلين، وجامعة درسدن للتكنولوجيا. ومن الجدير بالذكر أن مشروع تعليم الرياضيات فى القرن الحادى والعشرين هيئة غير هادفة للربح، وأن مساهمة هذه الجهات - بأشكالها المختلفة- تنفق فى خدمات المؤتمر والإسهام فى تمويل حضور بعض الباحثين ومعلمى الرياضيات من الدول النامية.

---

* أ.د. المناهج بكلية التربية - جامعة عين شمس.

وقد تضمنت أنشطة المؤتمر ١١ جلسة لمجموعات العمل، وورش عمل، ومحاضرات (وندوات) عامة، والساحة المفتوحة للأفكار Open Forum of Ideas (وتخصص لتبادل الخبرات حول الكتب الدراسية الجديدة والبرامج التعليمية والبرامج والمبتكرات التكنولوجية فى مجال تعليم الرياضيات)، إضافة إلى البرنامج الاجتماعى والترفيهى.

شملت مجموعات العمل سبع مجموعات هى:

التكنولوجيا، والتربية المقارنة، وتكوين المعلم، والتجديد، وحل المشكلات، والتطبيقات والإحصاء، والبحث فى التعلم.

كما ضم البرنامج الاجتماعى: حفل استقبال المؤتمر (١٠ سبتمبر)، وحفل استقبال المدينة (١٢ سبتمبر)، وعشاء ختامى (١٦ سبتمبر)، إضافة إلى رحلة نهرية لمدة يوم كامل (١٤ سبتمبر)، وقد حضر المرافقون جميع عناصر هذا البرنامج، إضافة إلى برنامج من الرحلات (٣ رحلات) أعد خصيصًا لهم.

وقد حضر من مصر لهذا المؤتمر كاتب هذه الورقة، إضافة إلى مصرى أخر (ممثلاً للملكة العربية السعودية)، وقد شارك فى إدارة إحدى مجموعات العمل فنلندى من أصل مصرى.

بقيت كلمة أخيرة عن المشروع والمؤتمرات السابقة. نشأ المشروع عام ١٩٨٦ بمبادرة من أستاذ الرياضيات الهندى مانموهان أرورا Manmohan Arora وبمشاركة خبير تعليم الرياضيات البريطانى (الذى كان يعيش وقتها فى استراليا) ألن روجرسون

Alan Rogerson، وكاتب هذه الورقة، وذلك بجامعة البحرين. ولقـد كانـت فكـرتهم إصدار كتاب عن واقع ومستقبل تعليم الرياضيات فى العالم، ووجـدت الفكـرة ترحيبًـا وتشجيعًا من كبار المفكرين فى المجال من أمثال المرحـومين هـانز فرودنتـال Hans Freudental، وأندرج دنكلز Andrej Dunkels، وهيلارى شورد، وكذلك من الأساتذة بروس مسيرف، ومارلين سيدام، وألن أوزبورن، ومارجريت كاستن، بوجينز نيس، تيبور نيمتز، وأدى دامبروزيو، وبراين ولسون، وتاستو ميوا، وهنرى بولاك، وترنيـر بـلام، وروبرتو بالدينو، وواكلاو زاووسكى، ووليم عبيد، وآخرون.

ومن جهة أخرى، لم يرحب الناشرون بالعمل (بالمقاييس التجارية)، ولم نستطع إلا نشر كتاب واحد، نشرته منظمة اليونسكو عام ١٩٩٢، من خلال سلسلة تعليم الرياضـيات (المجلد ٨)، وعنوانه "Moving Into The Twenty-First Century".

ولقد اتفق المؤسسون الثلاثة على تغيير أسلوب عملهم من أجل التجديد فى تعلـيم الرياضيات عن طريق عقد المؤتمرات التى تضم المهتمين (وحيث توزع على المشاركين فيها أعمال المؤتمر فور التسجيل له)، ولكن مانموهان أرورا قد اعتذر عن مواصلة العمل فى المشروع لأسباب شخصية، فظل ألن روجرسون وكاتب هذا المقال يتـصديان للعمـل كمنسقين للمشروع إلى أن ضما معهما (فى المؤتمر الأخير) كل من لودفيج بادتز، وماريا فرسكا Ludwig Paditz and Maria Fryska كمنسقين.

وقد عقدت المؤتمرات السابقة في مصر (١٩٩٩) ، الأردن (٢٠٠٠)، وبولندا (٢٠٠١)، وأستراليا (٢٠٠١)، وإيطاليا(٢٠٠٢)، وجمهورية التشيك (٢٠٠٣)، وبولندا (٢٠٠٤)، وماليزيا (٢٠٠٥)، والولايات المتحدة الأمريكية (٢٠٠٧).

وسيعقد المؤتمر التالى (الحادى عشر) شهر سبتمبر عام ٢٠١١ بجنوب أفريقيا.

رسائل جامعية

التخطيط الإستراتيجي لمراكز البحث الجامعى فى جامعة عين شمس

"رسالة دكتوراه"

للدكتور

أحمد محمد محمد عبد العزيز



عرض رسالة دكتوراه الفلسفة فى التربية

التخطيط الإستراتيجى لمراكز البحث الجامعى في جامعة عين شمس*

الحاجة إلى الدراسة

مر المجتمع الإنسانى بالعديد من الثورات التي أحدثت تغيراً كبيراً في دفع عجلة التنمية الاقتصادية، بدءاً بالثورة الزراعية، ومروراً بالثورة الصناعية بمرحلتيها الأولى والثانية، ثم الثورة التكنولوجية، وأخيراً الثورة المعلوماتية التى أحدثت تغيراً كبيراً فى شكل التنافس بين المجتمعات، حيث أصبح الصراع بين الدول يتمثل فى السيطرة على المعلومات، وارتكزت الصناعات على تكنولوجيا المعلومات (IT)، مما ترتب عليه زيادة سرعة التغير الاقتصادى والاجتماعى ... الخ.

إزاء ذلك اتسعت الفجوة التكنولوجية بين المجتمعات المتقدمة والتى تمتلك المعرفة وتنتج التكنولوجيا والدول النامية التى تعتمد على استيراد التكنولوجيا، ويعود ذلك للدور الإستراتيجى للجامعات – من خلال البحث العلمى – والذى قامت بتوفير العدد اللازم من العلماء والمهندسين والمخترعين والفنيين والباحثين القادرين على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات.

ونتيجة لذلك خرجت الجامعات من ثوبه التقليدى وظهرت بأنماط جديدة على مستوى العالم، وازداد التركيز على الأداء البحثى، وزاد انتشار مراكز البحث الجامعى، بل تخلت بعض الجامعات عن وظيفة التدريس واتجهت للبحث العلمى لما له من عائد

---

*إعداد: د. أحمد محمد محمد عبد العزيز – مدرس مساعد بقسم أصول تربية – كلية التربية – جامعة عين شمس. بإشراف: أ.د. ضياء الدين زاهر – أ.د. محمد متولى غنيمة – أ.د. على السيد الشخيبى.

على الجامعة والمجتمع، فكانت الجامعات البحثية ومراكز البحث أحد أنماط التعاون بين الجامعات والقطاعات التنموية بالمجتمع.

وتأسيساً علي ما سبق أنشئت مراكز بحث داخل الجامعات المصرية من خلال سعي القيادات الحكومية لإنشاؤها، ولكن مازلت هناك مجموعة من الإشكاليات تواجهها وتعوق مسيرة تقدمها، منها إشكاليات تكنولوجية، تنظيمية، إداربة، تمويلية ...الخ، وتختلف هذه الإشكاليات من جامعة لأخرى داخل المجتمع، لذا تحاول الدراسة وضع تصور إستراتيجى لتطوير مراكز البحث الجامعي بجامعة عين شمس للتغلب على هذه الإشكاليات، ووضع جامعة عين شمس فى مقدمة الجامعات العالمية، وتحقيق التقدم للمجتمع المصرى وسط تنافس المجتمعات العالمية.

تحديد مشكلة الدراسة

استهدفت الدراسة الإجابة على التساؤل الرئيسى الآتى:

"كيف يمكن تطوير مراكز البحث الجامعى بجامعة عين شمس باستخدام التخطيط الإستراتيجى؟"

ويتفرع من التساؤل الرئيسى عدد من التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما أهداف وفلسفة وتوجهات مراكز البحث الجامعى؟

٢- ما واقع منظومة البحث بداخل مراكز البحث الجامعى بالمجتمع المصرى وما أهم إشكالياتها؟

٣- ما مرتكزات التخطيط الإستراتيجي، وكيف يمكن استخدامه لتطوير مراكز البحث الجامعى بجامعة عين شمس؟

٤- ما أهم التوجهات والتجارب العالمية والإقليمية المتصلة بتطوير مراكز البحث الجامعي وما يناظرها، وما الدروس المستفادة؟

٥-ما التصور الإستراتيجي المقترح لتطوير مراكز البحث الجامعي بجامعة عين شمس؟

حدود الدراسة

اشتملت الدراسة المجتمع الأصلي والمتضمن في مراكز البحث الجامعى بجامعة عين شمس بخبرائها وأعضاء هيئة التدريس العاملين بها.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة علي منهجية مركبة تتضمن المنهج الوصفى لتحليل ورصد واقع المراكز، وأسلوب تحليل النظم، والذى يعتمد على تحليل المراكز من خلال مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها محاولة لوضع تغذية مرتدة في التصور الاستراتيجى؛ كما استخدمت الدراسة أسلوب المسح البيئى (SWOT) لاستخراج نقاط القوة والضعف، ورصد الفرص المتاحة والتهديدات المستقبلية.

تعريف المصطلحات :

مركز البحث الجامعى (University Research Center) :

"مكان يجمع بين الأشخاص والتنظيم ليعملا معا باستخدام التكنولوجيا لتحقيق الأهداف الآتية: اكتشاف الحديث أو التوسع في المعارف والتكنولوجيا، المشاركة في تحويل المعارف إلى تكنولوجيا ومن أهم الخصائص المميزة لمراكز البحث العلمي احتوائها على أعضاء ذوى تخصصات مختلفة لمعالجة موضوع ما".

التخطيط الإستراتيجي (Strategic planning)

التخطيط الذى يقوم برسم صورة مستقبلية ممكنة التحقيق للمؤسسة، والتى تستطيع من خلالها الدخول سوق التنافس العالمى بمنتجاتها المقدمة للمجتمع العالمى، وذلك بوضع رؤية ورسالة وأهداف للمؤسسة مستقبلاً ، ولكن بعد إجراء تحليل بيئى للمؤسسة والتعرف على أهم نقاط القوة والضعف بها، وتحديد الفرص والمخاطر التى تواجهها مستقبلاً، حيث يقوم التخطيط الإستراتيجى بتوجيه مدخلات المؤسسة بطريقة ما تسعى لتحقيق أهدافها.

خطة الدراسة :

تسير الدراسة وفقاً للخطوات الآتية :

الخطوة الأولى: تحديد الإطار العام للدراسة، ويتضمن الحاجة إلى البحث وأهميته، مشكلة الدراسة، الهدف من الدراسة، أهمية الدراسة، تعريف المصطلحات، منهج الدراسة، عينة الدراسة،أدوات الدراسة، ووسائل جمع البيانات.

الخطوة الثانية: وضع إطار نظرى للدراسة يشتمل علي الجوانب الآتية :

١- التعرف علي أهداف وفلسفات وتوجهات المراكز البحثية الجامعية.

٢- رصد واقع منظومة البحث العلمى بداخل المراكز البحثية الجامعية المصرية علي وجه العموم وجامعة عين شمس على وجه الخصوص، وأهم اشكالياتها.

٣- تحليل أهم مرتكزات التخطيط الإستراتيجى، والإمكانات التى يقدمها لتطوير المراكز البحثية الجامعية بجامعة عين شمس.

٤- استعراض أهم التوجهات العالمية والإقليمية المتصلة بتطوير المراكز البحثية والدروس المستفادة .

الخطوة الثالثة: استخدام أدوات المسح البيئى (SWOT) للتعرف على عناصر القوة والضعف في منظومة الوحدات والمخاطر والفرص المتاحة، وهذا سوف يتطلب تحديد لأدوات الدراسة، والمراحل التي مرت بها، واختيار ووصف عينة الدراسة .

الخطوة الرابعة: استخلاص نتائج الدراسة من خلال التعرض إلى المحاور الرئيسة التى استطاعت الدراسة الميدانية التوصل إليها.

الخطوة الخامسة: وضع ملامح بدائل إستراتيجية مقترحة لتطوير الوحدات ذات الطابع الخاص بجامعة عين شمس.

نتائج الدراسة

توصلت الدراسة لعدد من النتائج نحاول ذكر أهمها كما يلى:

١- هناك عدد كبير من أهداف مراكز البحث الجامعى بجامعة عين شمس غير مفعلة بدرجة ما، مثل توجيه البحث العلمى لخدمة قضايا القطاعات التنموية بالمجتمع، والقاء الضوء على البحوث المستقبلية، وتنمية الوعى المجتمعى بأهمية البحث العلمى، وتوفير مصادر تمويلية متجددة، وتوفير طرق تسويقية لنتائج البحوث، وتنمية قدرات الإبداع ....الخ .

٢- هناك العديد من نقاط القوة تتميز بها مراكز البحث الجامعى بجامعة عين شمس منها أهداف المراكز واضحة ومعلنة لكل القاعدة البشرية العاملة بالمراكز، ووجود ديناميكية للتحديث المستمر، واتساع القاعدة البشرية البحثية العلمية ذات الخبرة داخلها، ووجود دليل مرشد للعمل بداخلها، ووجود نوع من الرضا الوظيفى للعاملين بها، وتوافر هيكل تنظيمى واضح لكافة عمليات الإدارة، ومرونة القيادة ....الخ .

٣- وهناك العديد من نقاط الضعف التى تقلل من كفاءة المراكز منها قلة المواءمة بين ميزانية الأبحاث والخطط المالية للمراكز، وقلة الدورات المسئولة عن تأهيل العاملين،

وندرة برامج الشراكة بين المراكز وبعض الجهات المختلفة على المستوى العالمى والإقليمى، ونقص آليات تسويق مخرجات البحوث المنجزة، وقلة مصادر التمويل ....الخ.

٤- ظهرت العديد من الفرص التى يجب استغلالها مثل توافر القوة البشرية البحثية، ووجود الحوافز للقائمين بجهود بحثية متميزة، و التقدم العلمى والتكنولوجى فى مجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، والتحول السريع في طبيعة البيئة التنافسية نتيجة توظيف المعارف في جميع المجالات، و الاتجاه للتركيز على الاتجاهات المعاصرة فى البحوث ....الخ.

٥- وجود العديد من المخاطر التى تهدد المراكز مستقبلاً مثل هجرة العقول البشرية للخارج، و تزايد حدة المنافسة العالمية، وتناقص الدعم المالى الحكومى للمراكز، ووجود مشاركة ضعيفة من المؤسسات التنموية في تمويل المراكز، وتقليص فرص العمل بالدول المتقدمة بمجالات التكنولوجيا .....الخ .

التصور الإستراتيجى المقترح

١- استند التصور لرؤية تسعى المراكز لتحقيقها، ورسالة تقوم بها، وعدد من الأهداف الإستراتيجية والتشغيلية تحاول تحقيقها.

٢- وضع عدد من السيناريوهات المقترحة مستندة لعدد من الفرضيات الأساسية، ومجموعة التداعيات المترتبة على هذه الفرضيات.

٣- وضع مجموعة من الضوابط والمحددات التخطيطية التي تساعد من خلال عدد من الاستراتيجيات تحديد اتجاه حركة مراكز البحث الجامعى بجامعة عين شمس مستقبلاً.

62. Williams, L. (2008). Parental Perceptions and Involvement. A PhD dissertation, Walden University, USA.

63. *Williams*, D.L. & *Chavkin*, N.F. (*1989*). Essential elements of strong *parent involvement* programs. Educational Leadership, 47, 18-20.

64. Zill, N., & Nord, C. W. (1994). *Running in place: How American families are faring in a changing economy and an individualistic society*. Washington, DC: Child Trends, Inc

55. Smith, T. B. (2008). A comparison of parent and teacher perceptions of parental involvment in elementary schools. PhD dissertation, Capella University.

56. Stevenson, D. L., & Baker, E. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development, 58,* 1348-1357.

57. Sui-Chu, E. H., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69, 126-141.

58. Swap, S. M. (1993). *Developing home-school partnerships: From concepts to practice.* New York, NY: Teachers College Press, Columbia University.

59. Tizard, J.; Schofield, W. N.; & Hewison, J. (1982). Reading Symposium: "Collaboration Between Teachers and Parents in Assisting Children's Reading." *British Journal of Educational Psychology 52* (Part 1): 1-15.

60. Weeks, J. C. (2008). African-American parents' academic expectations for their children and their experiences with schools. A PhD dissertation, University of Houston.

61. Wheeler, P. (1992). Promoting parent involvement in secondary schools. *NASSP Bulletin.*

49. Radin, N. (1981). The role of the father in cognitive, academic, and intellectual development. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (pp. 379-427). New York: John Wiley & Sons.

50. Reyad, E. (1980). Parent-teacher Boards. Cairo, Maktabat Elkahera elhadetha.

51. Rhine, W. (1981) 'Parent Education Model', in W.R. Rhine (ed.), Making Schools More Effective: New Directions From Follow Through, New. York: Academic Press

52. Rostom, A. R. (2003). Activating the role of community participation in educational process and governorates' authorities in managing education. A manuscript, National Centre for Educational Research and Development.

53. *Shinn*, K. (*2002*). *Luring high school parents onto our turf.* Education Digest, 67, 34.

54. Silva, J. J. (2008). Parental participation: a descriptive study of approaches and involvement strategies implemented in early school education by home educators in the family connections programs. A PhD dissertation, Alliant International University.

43. Moles, O. (1987). Who wants parent involvement? Interest, skills, and opportunities among parents and educators. *Education and Urban Society*, 19 (2), 137-145.

44. Muller, C. (1998). Gender differences in parental involvement and adolescents' mathematics achievement. *Sociology of Education*, 71(4), 336-356.

45. Narh, C. R. (2008). Defining parental involvement in education at the high school level: Investigating parents' and their adolescent children's perceptions as a criteria. PhD Dissertation, Oral Roberts University, Oklahoma.

46. O'Bryan, S. T., Braddock II, J. H., & Dawkins, S. M. (2006). Bringing parents back in: African American parental involvement, extracurricular participation, and educational policy. *The Journal of Negro Education*, 75 (3), 401-414.

47. Pandit, S. (2008) An evaluation of the facilitators of parent involvement in early intervention programs for children with developmental disabilities: An ecological perspectives.

48. *Purkey, S.C., Smith, M.S. (1983)*, "*Effective schools: a review*", The Elementary School Journal, Vol. 83 No.4, pp.427-52.

36. Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education. Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, 310- 331.

37. Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.

38. Hornby, G. (2000). *Improving parent involvement*. London: Continuum.

39. Jencks, S. C. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in america.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 359284).

40. Liontos, L. B. (1992). *At-risk families and schools-becoming partners.* Eugene, OR: University of Oregon, ERIC Clearinghouse on Educational Management.

41. Marsiglio, W. (1991). Parental engagement activities with minor children. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 973-986.

42. Megahed, M. E. (1983). Parent-teachers Boards at the general secondary schools in Dakhalia Governorate: An evaluative study. Unpublished PhD dissertation, Faculty of Education, Mansoura University.

30. Henderson, A. T., Marburger, C. L., & Ooms, T. (1986). *Beyond the bake sale: An educator's guide to working with parents*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.

31. Hernandez, M. I. (2008). Parents' perceptions of parental involvement in middle school. A PhD dissertation, California State University. USA.

32. Hickman, L. D. (2007). Barriers that impede parental involvement in urban high schools: the parent's perspective (Doctoral dissertation, Capella University, 2007). *Dissertation Abstract International, A68 (1), 106.*

33. *Hill, N. E. & Taylor, L. C., Parent-school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and* Issues, Current Directions in Psychological Science, 13(4): 161-164.

34. Hoge, D. R., Smit, E., & Crist, J. T. (1997). Four family process factors predicting academic achievement for sixth and seventh-grade. *Educational Research Quarterly*, 21(2), 27-42.

35. Hong, S., & Ho, H.Z. (2005). Direct and indirect longitudinal effects on parental involvement on student achievement: Second-order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, 97 (1), 32-42.

25. Gad-Elrab, M. & Attia, E. (1993). The types of cooperation between the school and the family and their roles in solving some primary school problems. Journal of the Aswan Faculty of Education, 8: 422-425.

26. Gamil, S. & Rostom, R, (1994). The Boards of Trustees as a form of linking the school with the local community in light of the foreign experiences. A manuscript, National Centre for Educational Research and Development.

27. Gearge, G. D. (2005). Community participation: A basic requirement for overcoming some education problems; past and present. A manuscript, University of Suez Canal, Faculty of Education in Port-Said.

28. Harris, K. M., Furstenberg, F. F., & Marmer, J. K. (1998). Parental involvement with adolescents in intact families: The influence of fathers over the life course. *Demography*, 35, 201-216.

29. Hassan, W. (2005). The role of Board of Trustees at the general secondary school: An evaluative study. *Contemporary Education*, 22(70): 1-60.

18. *Epstein*, J.L. (*1987*). *Parent involvement: What the research says to administrators. Education and Urban Society*, 19(2), 119-136.

19. Epstein, J.L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufmann, & F. Losel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints.* New York: W. de Gruyer.

20. Epstein, J. L. (2004). Meeting nclb requirements for family involvement. *National Middle School Association*, 8 (1), 14-17.

21. Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *The Journal of Experimental Education*, 70 (1), 27-61.

22. Feuerstein, A. (2000). School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools. *The Journal of Educational Research*, 94 (1), 29-40.

23. *Fullan, M.* (*1985*). *Change processes and strategies at the local level.* Elementary School Journal, 84(3), 391-420.

24. Fuller, J. A. (2008). Barriers to parental involvement in the Seneca valley school district. PhD Dissertation, Duquesne University School of Education

12. *Desimone, L. (1999)*. Linking *parent involvement* with student achievement: Do race and income matter? The Journal of Educational Research, 93(1), 11-30.

13. Dimock, C., O'Donnoghue, T., & Robb (1996). Parental involvement in schooling: An emerging research agenda. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 26(1), 5-16.

14. Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996*). Family involvement in children and adolescents' schooling*. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links. How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). Mahwah, NJ: Erlbaum.

15. Egyptian Ministry of Education (2005). Ministerial Decree No. 258 of Year 2005 issued on 11 September.

16. El Baradei, L. & Amin, K. (2008). Community Participation in Education: Case Study of the Boards of Trustees Experience in Fayoum Governorate in Egypt. IASIA Annual Conference Kampala, Uganda.

17. Ensle, A. (1992). A study of current trends in parental involvement programs for parents of limited English proficient children in the Houston-Galveston area. In A. Ensle (Ed.), *Critical issues in parental involvement*. Houston, TX: UHCL Research Center for Language and Culture.

6. Bogenschneider, K. (1997). Parental involvement in adolescent schooling: A proximal process with transcontextual validity. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 718-733.

7. Carter, R. S., & Wojtkiewicz, R. A. (2000). Parental involvement with adolescents' education: Do daughters or sons get more help? *Adolescence*, 35 (137).

8. *Cervone*, B. T., & *O'Leary*, K. (*1982*). A conceptual framework for *parent involvement*. Educational Leadership, 40, 48-49

9. Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfield, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

10. Cunningham, C., & Davis, H. (1985). *Working with parents: Frameworks for collaboration*. Philadelphia: Open University Press.

11. Davies, D. (1988). Benefits and barriers to parent involvement. *Community Education Research Digest, 2 (2),* 11-19.

References

1. Abdel-Aziz, S. (1976). *Modern education: Its principles and applications*. Cairo: Dar-Elmaaref.
2. Abo-Gharib, A. (2002). *Community participation and improving the quality of education*. The Annual academic Conference on the Future of Education in Egypt in Light of Public and Private Efforts. Girls' College, ain-Shams University.
3. Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323.
4. *Barnard*, W.M. (*2004*). *Parent involvement* in elementary school and educational attainment. Children and Youth Services Review, 26, 39-62.
5. Becker, H., & Epstein, J. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. *Elementary School Journal*, 83, (2), 85-102.

programs or approaches to enhance parent involvement In implementing these programs, it is recommended that the schools take into consideration the types of families and the characteristics of parents instead of considering the programs in which students are enrolled in. it is recommended to identify clearly the needs of the students and parents and the suitable way to best implement the intervention strategies to enhance the learning process Therefore, choosing the appropriate methods and programs and taking into account the type of parents prior to adopting a parent involvement intervention program or approach is of great importance to achieve better education for the new generation.

meetings or other special conventions, conducting focus groups with invited teachers and parents to discuss current practices of parent involvement and opportunities for improvement. The qualitative data provided by these instruments or methods will add significantly to the knowledge gained through survey research, and following a sample of parents at various points in time as their children advance from first grade through high school (Smith, 2008).

Conclusion

This study has tried to review the status quo of parent involvement in their children's education in Egypt. Furthermore, by discussing related literature, the researcher compared the condition of parent-teachers involvement to parallel international perspectives in research and practice. The study shows that the research and practice perspectives related to parent involvement in the Egyptian schools are lagging far behind those of the international ones.

`The research gaps seem to lie far greater than those related to practice. Further research is needed to find the best alternatives to explore aspects related to parent involvement in Egypt. Moreover, little is known about involvement of parents in the school setting and outside the school. In addition, schools can use some effective

Future studies on the Egyptian context should also explore all the factors that potentially influence parents' involvement. The various factors or barriers highlighted by the research reviewed about should be examined to identify if they are applicable to our educational settings or not. In addition, there are some other variables that might influence parent involvement that need to be researched. These factors may include number of siblings in the school, family size, and teachers' qualifications (i.e., highest degree, type of certification, and years of teaching experience). These future studies are expected to provide us with a more comprehensive model of the barriers to parent involvement in our Egyptian society.

Needed also is the research that can experiment the intervention approaches and models reviewed above, e.g. Swap (1993) and Hornby (2000), inrdu to test their effectiveness and identify how appropriate they will to fostering home-school partnership in Egypt. It is worth noting that most of the research reviewed on parent involvement in Egypt employed questionnaires as their main research instrument. There are, however, other methods that researchers could use to assess parental involvement practices, including gathering interview data from groups of teachers, parents, and students at parent-teacher

can trace this type of involvement in Egypt in the past and at the present. This research can provide us of a chronology of parent involvement prior to the emergence of the school in nineteenth century. Historical records can be a rich data source for this research. Due to the narrow definition given to parent involvement in the Egyptian context, researchers were merely interested in exploring the issue within this narrow definition. Not surprisingly enough, there have been hardly studies on the types of involvement parents provide their children with at home. In light of this, future research should give due attention to investigating this involvement.

Future researchers need to broaden their definition of parent involvement to include both in-school and out-of-school involvement types, and to investigate the target area within these broader definitions. Et is recommended that they expand the scope of their studies to include the various educational stages, i.e. from pre-school to university, and both public and private educational institutions. Related the issue of defining parent involvement, future studies need to determine whether the discrepancies found between teachers and parents in defining involvement vary with the wealth of the school or the level of the school (e.g. primary, prep, and secondary school).

academically successful. One advantage of this approach is that it allows teachers to contribute objectivity (Hornby, 2000). According to Hornby (2000), some parents have an emotional attachment to their children which may cause subjectivity when they consider the child's needs and abilities. The essential ingredient to this approach is that an understanding of mutual respect must be established between both parties. Additionally, this approach includes four key aspects: two-way communication; mutual support; joint decision-making; and nhancement of learning at school and at home (Hornby, 2000).

Practitioners and school officials can adopt any of the above reviewed models or a combined version of them to enhance parent involvement in the Egyptian educational institutions. Accedes to the evuiromwt and the needs of the students.

5. Research gaps related to parent involvement in children's education in the Egyptian context

The above answers to the first four research questions show that there are many research gaps that need to be filled by research on parent involvement in the Egyptian context.

First, little is known about parent involvement in children's education outside the school setting. Therefore, we need research that

Curriculum-enrichment approach

The goal of the model is to allow parents to contribute information related to the school curriculum. This approach is feasible if the parents have expertise and can positively contribute to the curriculum material that will enhance the learning objectives in the school (Swap, 1993). This approach has been used to assist in the implementation of multicultural education. Parents who possess a diverse background in ethnicity, religion, or culture can collaborate with teachers and assist them by providing suggestions in developing curricula that can reflect that particular background. The disadvantage of this model is that it can appear as threatening teachers because parents would have a major input in what is taught and how it is taught (Hornby, 2000).

Partnership approach

This approach can be considered one of the most appropriate models in establishing a parent-teacher relationship. With this approach, teachers are considered experts in the area of education and parents are considered experts of their children. When parents and teachers work together and share their expertise, they are better able to develop a partnership that will provide children the opportunity to be

problems with this approach. One problem is that parents are expected to be dependent on teachers. Another problem is that teachers may overlook some of the problems or abilities that students have because they do not adequately utilize the knowledge that the parents possess regarding their own children. Because of the "expert" mentality that teachers may possess, parents are reluctant about questioning teachers' decisions. Parents are normally dissatisfied when they interact with teachers who have adopted this approach.

Consumer approach

This approach regards parents as consumers while teachers are viewed as consultants of educational services. Parents are normally allowed to control the decision-making process and teachers provide the parents with relevant information and options. This approach requires teachers to listen to parents and allow parents to be the experts. Normally when this approach is utilized, parents are satisfied because they are in control of the decisions that they make and the services that they receive (Cunningham & Davis, 1985). The disadvantage of this approach is that parents can make decisions that may not be necessarily be beneficial for the student or in the student's best interest.

Defining an approach to parent-teacher relationships, Hornby (2000) disusses six of the most common approaches that can improve or harm the relationship between parents and teachers: (a) protective approach, (b) expert approach, (c) consumer approach, (d) curriculum-enrichment approach, (e) transmission approach, and (f) partnership approach.

Protective Approach

The purpose of the protective approach is to avoid conflict between parents and teachers. Within this approach, the functions of teachers and parents are separated. The role of the teachers is to carry out the education of children at school. The role of the parents is to ensure that children are adequately prepared and on time for school (Swap, 1993). This approach is considered as the most common approach for parent-teacher relationships.

Expert approach

With the expert approach, teachers consider themselves as experts over the development and education of children (Cunningham & Davis, 1985). This approach allows little autonomy for parents because the teachers make decisions regarding their students and the parents are expected to simply receive information. There are a few

children's needs. Therefore, they can provide school with information that can assist them in correctly placing children and meeting their needs.

Parental contributions-collaboration. Parents can collaborate with teachers to reinforce the curriculum that is taught to their children in the classroom. There will be times when some parents do not have the time or have too many other obligations to provide this type of assistance to their children. It may be necessary for teachers to learn skills that will allow them to be more flexible in collaborating with parents.

Parental contributions-resource. Many parents have special talents and are willing to voluntarily provide services to the schools and teachers, e.g. assisting in preparing newsletters, craft activities, curriculum areas, etc. This can be beneficial for both the parents and teachers. By making use of this opportunity, parents can get active in the school setting.

Parental contributions-policy. Some parents may have the time to provide their expertise by joining a parent or professional organization, and to provide in-service training or speaking at conferences or workshops.

as good listeners who can help parents solve everyday problems or be prepared to refer them to professional counsellors when the problems are beyond their capabilities.

Parental needs-education: some parents are interested in obtaining parenting education that can better assist them in obtaining additional skills or confidence through collaborating with other parents or teachers. Therefore, schools are expected to provide them with programmes or workshops aiming towards children's academic progress or behavior management.

Parental needs-communication and liaison: parents view teachers as the main source for obtaining information about their children's progress at school. Teachers should have effective oral and written communication skills to better communicate with parents. On the other hand, schools should establish an open atmosphere to enable parents to feel comfortable about contacting them and/or expressing their concerns. It may also be feasible to have a liaison that can serve as a form of communication between the parents and the teachers and to establish a level of comfort between both parties.

Parental contributions-information. Parents are valuable sources of information for schools because they are aware of their

classroom by conversing with teachers and assisting with homework and discussing school-related issues with their children at home.

(d) Effectiveness on the physical and material environment: this means that parents are expected to ensure their children have a safe and secure learning environment.

(e) Communication: with this level, parents are expected to communicate with the school as often as needed regarding their children's progress and behaviours, school rules.

d- Hornby (2000) model

Combing and adapting other models, Hornby (2000) describes other options in two pyramids that establish a hierarchy of parents' needs (support, education, liaison, and communication) and another one of their strengths and potential contributions (information, collaboration, resource, and policy). Descriptions of the levels in each hierarchy are given below.

Parental needs-support. This level involves parents in need of counselling. It is expected that teachers should have some form of basic counselling skills with parents by speak in with them about problems or concerns that they have. In this case teachers should serve

Level 3 deals with the mechanisms through which parental involvement influences student outcomes (e.g. modelling and reinforcement).

Level 4 depicts the tempering and mediating variables of parental involvement such as parents' use of developmentally appropriate involvement strategies.

Level 5 addresses the outcomes of parental involvement.

c- Dimock et al.'s (1996) model

Dimock, O'Donoghue and Robb (1996) identify five categories of parental involvement. These categories include:

(a) School choice: in this category, parents select the educational institutions and experiences for their children and they are given the choice to help children succeed academically, regardless of the school environment.

(b) Decision-making through formal structures or site-based councils: this type occurs when parents actively take part in collaborative school-home.

(c) Teaching and learning: this type of involvement can occur when parents volunteer in the classroom or out of the

The first level of the model describes how parents must make the initial decision to become actively involved in their children's education. The decision can be influenced by role construction, sense of efficacy, or general opportunities and demands. In role construction, parents should refer to their own ideas regarding what they should do in relation to their children's schooling and understand their role as parents. The sense of efficacy refers to parents' beliefs that their involvement in their children's education will positively affect their learning and success. General opportunities and demands can be characterized by generic invitations from the child and the school. Furthermore General opportunities may be presented when children show enthusiasm about their schoolwork. All of the specifics of level 1 were characterized as the most important section of the model as parents should make the general decision to become involved.

Level 2 describes the variables potentially influencing the ways in which parents become involved: (a) their specific knowledge and skills in a particular subject area, (b) meeting competing demands such as family and employment and (c) specific invitations from their children or their children's teachers.

home environment and helps them to get engage in homework practices, goal setting and other curriculum activities.

(e) Decision making: this type of involvement can be realized by allowing families to become active participants in school decisions, and advocacy activities through organizations, school councils, committees and teams.

(f) Collaborating with community organizations: this type promotes a comprehensive partnership with the community where schools may develop programs that include various activities, e.g. parent-teacher-student conferences, and are designed to serve the families, interests, and needs of each individual community.

b- Hoover-Dempsey and Sandler's (1995, 1997) model

Hoover-Dempsey and Sandler's (1995, 1997) model of parental involvement has been developed in light of parents' perspectives and includes five levels While the first two levels deal with parents' decision-making processes, the remaining three levels address the way in which parental involvement can contribute to student achievement.

(a) Parenting: which is designed to assist parents and provide them with parenting skills, understanding child and adolescent development and setting home conditions that will be inducing their children's learning.

(b) Communicating with school staff members: This means creating a positive two-way communication system between school and home. This can be realized by informing the parents of the calendars, schedules, special events, channels of communication, rules, codes, and policy, report card grades, test scores, informal evaluations and teacher-parent conferences. More over Parents can also involve themselves in school activities by assisting in school activities and attending assemblies, and events and workshops.

(c) Volunteering in the school and community: the schools will provide the time, training and schedules to recruit parents willing to assist students and school staff with school events.

(d) Learning at home: this type focuses on families involved with activities that promote academic learning within the

children read, (e) teach children what is expected of them at school, (f) have realistic expectations of what their children are capable of doing, (g) attend parent-teacher associations meetings, (h) regularly participate in meetings with teachers to discuss children's progress, (i) read and acknowledge reports and letters that are sent home, (j) inform the school of any updates or changes in contact information, (k) keep children home if they are not well, and (l) and volunteer at the school.

There are several models which can be utilized to increase parental involvement. Locally, there has been no proposed models for parent involvement in children's education. Due to the lack of the local models of parent involvement, the present study reviews the most common ones proposed internationally. These are: a) Epstein's (1992) model, b) Hoover-Dempsey and Sandler's (1995, 1997) model, c) Dimock et al.'s (1996) model, and d) Hornby (2000) model.

a- Epstein's (1992) model

Epstein's (1992) model describes six types of parent involvement in their children's education. Epstein (2004) states that these involvement methods are methods that school, family, and community partnership programs can utilize to increase parental involvement. The six types of involvement are:

For many teachers and parents, what is needed to improve involvement to help students' achievement is not clear. Hornby (2000) asserts that parents would like the following from teachers: (a) more consultation and agreement to thoroughly listen, (b) more open and approachable attitude, (c) willingly admit if they are unsure or do not know something, (d) immediate contact of the parent if they suspect a problem with the student, (e) treat all children with respect, (f) make allowances for individual differences with children, (g) identify and attempt to remediate learning difficulties, (h) effectively discuss student progress at parent-teacher conferences, (i) correct classwork and homework regularly, (j) regularly send detailed reports of each child's progress, (k) be more involved with parent-teacher associations, and (l) use parents more as a resource in the school (2000). In contrast, teachers are very much interested in obtaining assistance from parents. In doing so, Hornby (2000) concludes that parents can do the following to assist teachers: (a) openly communicate about children's special needs or health problems, (b) inform them or any home circumstances that may affect students, (c) cooperate in reinforcing school discipline at home, (d) reinforce school programs at home like supervising homework or listening to

of authority of these Boards in sanctioning teachers' performance. In other words, the study showed a lack of confidence between the members of the Board of Trustees and the school.

The above review of research shows that the barriers to parent involvement have been covered in western research much more comprehensively than in the research related to the Egyptian context. This is can be attributed to the different ways of defining parent involvement in both research types, on the hand, and the scarcity of related research in the Egyptian context on the other.

The next section discusses the ways to overcome these barriers to parent involvement.

4. Overcoming Barriers to Parent Involvement

The home-school partnership can be fostered by creating a school environment in which parents feel more comfortable. This can be realized when school officials first assume the responsibility for initiating and encouraging strong home-school partnerships, then parents and educators have to work together and parents should be provided with the opportunity to get involved with their children in a school setting.

stereotypes about families, people events, conditions, or actions; doubts about parent ability; fear of conflict; and, a narrow concept of how families can be involved.

Not many studies have been conducted to identify the barriers to parent involvement in the Egyptian context. Gad-Elrab and Attia's (1993) study examined the home-school partnership types in Aswan. The sample of this study consisted of primary school teachers and parents. The study found that barriers to parent involvement in this educational context include: lack of parents' awareness and lack of organization in the part of schools. In a study conducted by Gamil et al. (1994), the contribution of parent-teacher boards in Egypt was found to be limited to the financial aid to reform school infrastructure. El Baradei and Amin (2008) found that many shortcomings were related to the performance of Boards of Trustees in Fayoum, including: the limited financial responsibilities, the withdrawal in their right to sign checks, the sometimes irregular attendance of board meetings, the low community awareness regarding the role of BOTs, the ambiguity regarding the roles and responsibilities of the members, the lack of transparency regarding how the members are selected, and the lack

children's academic abilities and parental aspirations are also related to high parental involvement (O'Bryan et al., 2006). Another influencing factor is the characteristics of the school. For example, Zill and Nord (1994) note that parents tend to be more involved in smaller or private schools than in larger or public ones.

It can be noted that these barriers or factors are related to both parents or family and school. Fuller (2008) states that barriers to parental involvement can occur as a result of either home or school-based factors. Home or parent-based barriers which include the socioeconomic status of the family, the mental health of the parents, education levels and participation in the workforce, parent's perceptions about involvement, the student's desire for independence, parents' feelings of feelings of inadequacy, language and cultural differences; suspicion of educators; and feeling a lack of responsiveness to their parental needs. As for teacher- or school-based barriers, these may include lack of funding for family outreach programs; lack of training for teachers on how to establish and maintain partnerships with families, and time constraints, a lack of, or weak commitment to parental involvement; the use of negative communication about school performance; the establishment of

to their parents concerning school-related topics as it relates to educational success more than males. Carter and Wojkiewicz (2000) revealed that females engaged more frequently in school-related discussions with their parents than males, and that parents had higher expectations for the educational achievement of their daughters than sons. Additionally, research has shown that parent involvement with sons is more likely to decrease over time while parent involvement is more constant with girls (Carter & Wojtkiewicz, 2000). Stevenson and Baker (1987) found that parents are more involved with school activities of their sons and in home activities of their daughters; yet, parents are overall more involved with girls. The findings also revealed that parents are less likely to check the homework of their daughters than sons.

The literature also suggests that the most involved parents an the ores whs have higher educational background and have higher income (Moles, 1987; Stevenson & Baker, 1987). In addition, socio-psychological factors influence the levels of parental involvement (O'Bryan et al., 2006). Eccles and Harold (1996) argue that involvement is higher among parents who are confident in their abilities to assist their children. The parent's perception of their

exhibit higher levels of involvement with their daughters more than their sons (Sui-Chu & Willms, 1996). Research suggests that the fathers and mothers interact differently with their children. Regardless of the age of children, fathers tend to interact more with their sons than daughters (Harris, Furstenberg & Marmer, 1998; Marsiglio, 1991; Radin, 1981). Epstein (1987) point out that single parents were found to have more involvement with at-home aspects of their children's education while married parents tend to be more involved in activities at the school. Moreover, involvement decreases as the children transition from elementary to middle and from middle to high school because parents tend to believe that their involvement is not as important with their adolescent children as the adolescents tend to develop their own autonomous identities and experiences (O'Bryan et al., 2006). Research suggests that parents involvement declines when their children reaches high school because students do not want their parents to be involved in their education due to their desire for autonomy. Bogenschneider's (1997) study revealed that fathers' involvement did not differ based on the gender of the child but mothers were more involved with their daughters than sons. On the other hand, Muller (1998) found that females are more willing to talk

involvement are based on parents' perspectives that include the harsh treatment that is directed toward the parents from school officials, logistical problems (e.g. transportation or job restrictions) and economic difficulties. Hernandez (2008) reported that most common barriers to parental participation were work schedule, trouble with English, and scheduling problems. According to Liontos, cultural and language backgrounds are also considered a factor as to why parents may not get involved as some parents may have a cultural background that discourages their questioning of schools or teachers and make them reluctant to actively participate in the education of their children. Besides, because parents who are unable to speak the native language may hold the belief that no progress will be made by meeting with school personnel (Liontos, 1991). As the other hand Research also indicates that parents of different ethnic groups are involved in their children's education in different ways (Fan, 2001; Hong & Ho, 2005).

According to O'Bryan, Braddock, and Dawkins (2006), the factors that influence the levels of parental involvement include parent's gender, student's gender and student's age, family socioeconomic status, parent's educational attainment and race/ethnicity. In addition, research indicates that parents tend to

- Assisting the school in performing its educational roles;.
- Assisting the school in dealing with students and overcoming the educational process problems.
- Providing the school with financial aids and instructional instruments than can promote students learning.
- Assisting the school in constructing educational and productive projects.

(George, 2004; El Baradei, & Amin, 2008)

It is worth remarking that above review is limited to the important developments of parent involvement in children's education in Egypt at the formal level, i.e. involving parents inside the school setting rather than outside of it. Reviewing parent involvement outside the school settings is beyond the scope of this study. This is mainly due to the lack of relevant references or lack of chronological record of this type of involvement in Egypt.

3. Factors Influencing Levels of Parental Involvement: Barriers to Parental Involvement

Research indicates that several factors can contribute to the lack of parent involvement in their children's education. Liontos (1991) reported that some of the barriers that contribute to the lack of parental

interventions were mainly based on the idea of creating parallel structures to the parents-teacher boards. The new structure founded was the Board of Trustees. However, the membership of the boards of trustees was not limited to the parents, but it was expanded to include school teachers and civil society representatives. The success of the Alexandria experiment in particular encouraged the Ministry of Education to issue a ministerial decree 258 in 2005 requesting all schools to establish board of trustees. According to the decree, each board of trustees is composed of 15 members: 5 parents who are not working in the school; 5 public figures selected by the governor (the governor may delegate other relevant officials the selection authority), 3 teachers elected by the school teachers; the school headmaster who serves as the executive manager of the board, and the school social work specialist who facilitates the board affairs. The chairman of the board of trustees and his/her deputy are elected by the board members (Egyptian Ministry of Education, 2005).

The main aims of board of trustees are:

- Building a relationship between the school and its surrounding environment.

- Helping the school to perform its cultural, social and educational roles.
- Providing students with educational, health, cultural, physical and social care.
- Cooperating with the school in solving social problems in the local environment.

The objectives and structure of teacher-parent associations have undergone some changes since the late 1950s, including the decrees issued in 1959, 1961, 1963, 1974, 1993 and 1998 (Reyad, 1980; George, 2004). In light of the last two decrees, parents have a clearer role in developing the educational process, monitoring school performance, and linking the society with the school.

d- Boards of trustees

Boards of trustees represent one of the latest forms of parent involvement in children's education in Egypt. The recommendations of empowering parents-teacher boards at the school level and enhancing their responsibilities did not receive the due attention until the early 2000s when individual governorates in Egypt, mainly Alexandria and Qena, piloted some community participation forms based interventions at school and educational district levels. These

consisted of twenty members, ten of whom were chosen by ballot and the other ten were selected by the School (Abdel-Aziz, 1976).

c- The parent-teacher boards

Due to the socio-political changes that Egypt witnessed in the early 1950s, the Ministry of Education called for establishing parent-teacher boards in 1955. The aim of these boards was to help parents meet teachers and school officials regularly warder to discuss: sane of these items

- Students' social problems.
- The organization of school life.
- The social function of the school.

Unexpectedly, this association did not find high responsiveness from parents due to lack of awareness among parents and lack of clear aims of the association. Therefore, the Ministry of education reformulated the aims of these associations in 1957 to include:

- Strengthening the relationship between home and the school.
- Helping the family to work with the school to solve students' problems.
- Raising students' social awareness.

school partnership. According to this decree, parents were invited to attend their children's oral exams to observe their performance, and to strengthen their relationship with schools. This initiative, however, did not fully succeed as it was limited to inviting parents to some events, and parents encountered some barriers that inhibited them from attending these meetings (Megahed, 1983).

b- Experimental classes and model schools movements

The foundation of the Institute of teacher Education in 1932 was accompanied by launching the experimental classes which represent a turning point in the home-school partnership in Egypt. One of the ten aims of establishing these classes was to encourage the communication with parents. In turn, these classes invited parents regularly to attend meetings to discuss the educational policies and other issues of common concern. These classes, however, were cancelled in 1938.

The models schools were founded in 1939. One of the fruits of the model schools movement was the establishment of the first parent-teacher board in Noqrashi Model school. The reason behind this board was to solve the financial problem the School encountered. The board

This calls for adopting a more comprehensive definition of parent involvement in research and practice at the Egyptian level.

2. The most important developments of parent involvement in children's education in Egypt

There have been some great changes in the levels of parent involvement during the last two centuries. In the first half of the nineteenth century, Egyptian families were isolated from the few schools founded by that time (Reyad, 1981). An example of the lack of this link is the story of Ali Mubarak, the former Minister of Education in Egypt, who did not see his family for fourteen years when he joined the school. This has led Mubarak to think about quitting his school when meeting his father after this long period (Megahed, 1983). Later on, there have been many developments in Egyptian parent involvement in their children's education. These developments can be summarized as follows:

a- 1868 Decree

When Ali Mubarak took the office of the Ministry of Education during the second half of the nineteenth century, he decided to help Egyptian students at that time from the sufferings he had passed thiopty by issuing the 1868 decree aiming at promoting the home-

term, parents and school officials need to clearly identify the meaning of parental involvement and comprehend what is expected from both parties (Anderson & Minke, 2007).

Locally, it can be noted that definition of parent involvement seems to be limited to attending the formal meetings with teachers and school officials. Moreover, some studies showed that school officials interpret parent involvement in terms of the financial aids they can provide to the school. An example of this is Gad-Elrab and Attia's (1993) study that examined the home-school partnership types in Aswan, the sample of the teachers involved in this study reported that the cooperation of parents can assist schools in solving their financial problems. Similarly, Gamil and Rostom (1994) found that the contribution of parent-teacher boards in Egypt was limited to the financial aid to reform school infrastructure. Accordingly, two points are worth noting here:

- Lack of the various conceptualizations in the Egyptian context; and
- The vast gap between what is meant by parent involvement at both the local and international levels.

some researchers view that parental involvement range from having simple discussions with their children about their school-related issues to attending parent-teacher meetings.

Similarly, some other researchers define parental involvement as any activity that allows the parent to be in contact with teachers and school administrators (Davies, 1987; Epstein, 1987). Parent involvement has been further defined to include four components: parental expectations, parental interests, parental involvement in schools, and family community (Hoge, Smit, & Crist, 1997). Weeks (2008) states that parent involvement and parent expectation are often used interchangeably but they do not mean the same. For example, some parents may report their expectation for their children but have no or limited involvement in their education (p.27). Coming up with a list of parenting involvement behaviours, Feuerstein (2000) holds the view that parent involvement behaviours has been defined in ways ranging from discussion with their children about school work to attending meeting at their children's schools.

The above definitions reflect the various international conceptualizations of parent involvement and the wide range these definitions include. Due to the potentially varied perceptions of the

Researchers have defined parent involvement as teaching one's own child, volunteering in the classroom, working as paid paraprofessional, decision maker in school issues (Rhine, 1981), reporting children's academic progress, participating in special events, parent education, parent teaching (Cervone & O'Leary, 1982), supporting school programmes, co-learning and advocacy (Williams & Chavkin, 1989), supervising children's learning at home (Becker & Epstein, 1982), and volunteering and interacting with children's school (Shinn; 2002).

Parents' views are important in defining the appropriate patterns of parental involvement (Narh, 2006). It is worth mentioning that teachers and parents have conflicting views on parent involvement in their children's education. While a lot of teachers view that parental involvement means parents actively assuming roles in their children's education at school, parents have a more community-related view of involvement which are the basic obligations of providing food, clothing, safety, home training and school work facilities, school supplies as well as the other types of involvement includes getting their children to school and making sure that they are safe (Epstein, 1987; Anderson & Minke, 2007). Feuerstein (2000) points out that

self-confidence" (p. 28). In light of this definition, parents of students are their 'biological father and mother or their non-biological custodians or guardians (Narh, 2006: 9).

It is worth mentioning that the term 'community participation' is a more general one than the term 'parent involvement'. Parents represent one party of the community participating in students' education. Parent involvement in their children's education has been defined differently. The meaning of the term is not limited to attending parent-teacher formal meetings as some people might think. Pandit (2008) points out that while some researchers define parent involvement in the context of school involvement only, others conceptualize it in the context of school and home levels. Henderson, Marburger and Oams (1986) distinguish between two types of parental involvement:

a) Involvement aimed at supporting school programmes and indirectly related to their children's learning (voluntary, fund-raising, advocacy and advisory activities);

b) Involvement aimed at helping in their children's learning (helping with homework, meeting teachers).

- The study may be one of the few attempts to address the issue of parent involvement in children's education from both the local and international perspectives.
- The researcher proposes solutions to the problematic issues related to parent involvement in children's education. When taking these solutions into account, this can foster home-school partnership significantly.
- The information provided by this study about parent involvement is important to policy-makers, school counsellors, school psychologists and other school personnel.

Results of the Study

In what follows, the answers to the above five research questions are given.

1. The Dimensions of Parent Involvement

It is important to identify the meaning of parent to understand parental involvement. According to Wheeler (1992), the word 'parent does not necessarily refer to a student's biological father or mother, but to an "older individual who takes a special interest and helps a teenager develop and understand life values and to build

2. What are the most important developments of parent involvement in children's education in Egypt?
3. What are the barriers to parent involvement in children's education internationally and locally?
4. How can parent involvement in children's education be fostered locally in light of international perspectives?
5. In light of the answers to the above four questions, what are the research gaps related to parent involvement in children's education that need to be addressed in the Egyptian context?

Method of the Study

The present study used the comparative-descriptive method as it reviews the status quo of some research and practice perspectives related to parent involvement in children's education in Egypt and compares them to the international orientations.

Significance of the Study

- By exploring the status quo of parent involvement in children's education in Egypt, the present study may benefit those interested in the area in identifying what we know and what we need to know about it.

educational process will allow a student to gain self-confidence, and that this confidence often leads to academic success" (p.1). According to Silva (2008) ''to educate children without a deep partnership between educators and parents is hopeless'. Accordingly, it is of great import to get parent as much involved as they can in their children's education.

In light of the above, the issue of parent involvement children's education is visual enough to worth further research. This study, therefore, is an attempt to explore some of the aspects related to parent involvement at both the Egyptian level, or the local level, and international level. The aspects investigated are: the dimensions of parent involvement, the most important developments of parent involvement in Egypt, the barriers to parent involvement internationally and locally, and the research gaps related to parent involvement that need to be addressed in the Egyptian context.

Questions of the Study

Therefore, the present study tries to address this issue by answering the following questions:

1. What are the dimensions of parent involvement in children's education as conceptualized internationally and locally?

involvement types influence some ethnic groups more than others and that parent involvement was less predictive of academic outcomes for underachievers than for high achievers. Similarly, Fan (2001) foundout that some parent involvement dimensions have a negative effect on their children's academic growth.

The findings of these few studies, however, do not mean that parent involvement has no role in children's academic progress. But rather indicate that we need a standardized home-school partnership. Coleman *et al.* (1966) states that the characteristics of a school have very little effect on student achievement. Thus, it can be argued that most of the variations in student learning are due to the differences in family background. This view is in line with Jencks (1972) who argueld that socioeconomic factors have more of an effect on student achievement than any school related factors. Interestingly, the research reviewed by Hickman (2007) showad that race, family education, and marital status had a lesser influence on students' academic achievement compared to that of parental involvement. This led Hickman (2007) to maintain that all parents can positively affect their child's academic achievement and that "it is important for a parent to understand that the simplest interaction in the child's

Purkey & Smith, 1983; Epstein, 1987). Tizard, Schofield, and Hewison (1982) reported that children who had parental involvement had better achievement in reading than those who had no parental involvement. Schaefer (1991) pointed out that several studies on parent involvement revealed the relationship between parent behaviours and child school achievement. Barnard (2004) also found that students with involved parents had higher academic achievement, lower rates of retention, lower drop-out rates, higher on-time graduation rates and more participation in advanced courses. Hill et al. (2004) stated that as students move into middle and high schools, their achievement and future aspirations are influenced by the level of parental support in their early years. Similarly, Silva (2008) pointed out that the most accurate predictor of students' achievement is the extent to which their families are able to create a home environment that encourages their learning, and to communicate reasonable expectations for their achievement, and become involved in their education.

On the other hand, some studies revealed that parent involvement may not have a positive impact on children's achievement. For example, Desimone (2001) found that some parent

of parent involvement in children's education. Parents have had less influence in children's education as the school became a systemic organization. In the 1940s and 1995s parent involvement increased after reconsidering the school-home relationship and creating parent-teacher associations. Economically disadvantaged families, however, were not included in these early partnership initiatives but their opportunity was enhanced following the civil rights movement in the USA in the mid 1960s. Home-school partnership became a part in the 1990s school reform movement but this partnership needs to be improved to meet some educational goals (Williams, 2008). With this increasing interest in parent involvement, there have been a growing number of studies worldwide exploring the different dimensions of this home-school partnership. At the local level, however, related research has been limited. The studies related to the Egyptian context (e.g. Abo-Ghareeb, 2002; Rostom; 2003; George; 2004; Hassan, 2005) have given more attention to investigating other forms of community participation. Much remains to be explored on parent involvement in children's education in Egypt.

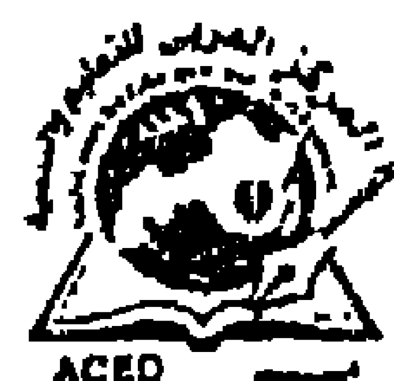
Many early studies showed that the correlation between parent involvement and children's academic achievement (Fullan, 1985;

Trying to fill in this research gap, this study compares the international and local, i.e. Egyptian perspectives on parent involvement at both the research and practice levels. The paper reviews the most important developments of parent involvement in children's education in Egypt. The areas the present study compares at the international and local levels include: the dimensions of conceptualizing parent involvement, the barriers to parent involvement, and the approaches to fostering parent involvement, and the research orientations in parent involvement. The study concludes that research and practice perspectives related to parent involvement at the Egyptian level are lagging far behind those of the international one. In light of this, the study presents some recommendations for parent involvement research and practice that are applicable to the Egyptian context.

Introduction

Parents are important not only to the educational success of the child in the school setting, but also and perhaps more importantly to the child's learning outside the school setting. Involving parents in their children education has been a crucial issue. Due to socio-economic developments, there have been some changes in the levels

PARENT INVOLVEMENT IN CHILDREN'S EDUCATION: INTERNATIONAL AND LOCAL PERSPECTIVES IN RESEARCH AND PRACTICE



Dr. Noha Abdel-Karim(*)

Abstract

Involving parents in their children education has been a crucial issue that is of considerable interest to educators. It has been noticed that parents had less influence in children's education as the school became a systemic organization. However, parents' involvement has shown a substantial increase after reconsidering the importance of the school-home partnership which led to the creation of parent-teacher associations. In the 1990s, the school reform movement helped to provide awareness of the importance of this partnership to improve educational goals. (Wilkins, 2008). With this increasing interest in parent involvement, there have been a growing number of studies exploring the different dimensions of home school partnership. In the Egyptian context, research that has been conducted on such relationships is still scare and limited, it should be encouraged.

• Assistant Professor of the Fundamentals of Education Institute of Educational Studies Cairo University, Egypt

Contents

Contents

Journal Strategic & Innovative research
In Arab Education & Human
Development

All Correspondence Should Be
Addressed to:
The Editor - In - Chief , Future of
Arab Education , to The Folling
Addresse
Prof. Dr. Dia El Din Zaher
Faculty of Education - Ain Shams
University - Roxy , Misr AL Gididah
Cairo - Egypt Fax + Tel:
24853654 M. 0123911536
E_ Mail: dia_zaher@yahoo.com

Future of Arab Education

Volume 16
No. 60

October 2009

Published by:
Arab Center For
Education and
Development (ACED)

With :
-Faculty of Education
Ain Shams University
-Arab Bureau of Education
for the Gulf States
-Al- Mansoura University

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة :

- تهـــتم المجلة بنشر البحوث والدراسات الأصيلة، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر في مجلات أخرى .
- ترحـــب المجلة بالنشر في شتى فروع التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والسياسة والاقتصاد ، والعلوم الإدارية والمحاسبية ، مع التركيز على الميادين التالية: المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التعليمي، تكنولوجيا التعليم، اقتصـــاديات التعلـــيم ، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسية ، فلسفة التربية وسياساتها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوي، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوي، التربية المقارنـــة، علم اجتماع التربية وغيرها. وتهتم المجلة بالميادين الســابقة في علاقاتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص على التوجيهات الاستراتيجية والمستقبلية.
- ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جادة للكتب الحديثة، على ألا يزيد حجم المراجعة عن ٤ أو خمس صفحات.
- ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والأنشطة العلمية والأكاديمية المختلفة في شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية ، داخل المنطقة العربية وخارجها.

شروط الكتابة :

- يقدم البحث مطبوعاً من نسختين به ملخص البحث (١٠٠ – ١٥٠ كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ديسك بنظام متوا مع IBM
- لا يزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة في (حجم الكوارتو) على وجه واحد ، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر . وفي حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير على شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا العدد من الصفحات.
- ما نشر في المجلة لا يجوز نشره في مكان آخر ، ويحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.
- تعـــرض البحوث المقدمة للنشر – على نحو سري– على محكمين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يبديه المحكمون.

المصادر والهوامش :

- يشار إلى جميع المصادر في متن البحث بذكر اسم المؤلف كاملا، وسنة النشر،ورقم الصفحة، بين قوسين هكذا مثل (محمد الغنام ، ١٩٨٢ ، ٩٥)، ويذكر لقب المؤلف الأجنبي هكذا (Masini , 1993 , 103) .
- تدرج المراجع في قائمة خاصة في نهاية البحث مرتبة ألفبائيا حسب الأسلوب التالي :

الكتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر) ، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر ، رقم الطبعة ، أرقام الصفحات.

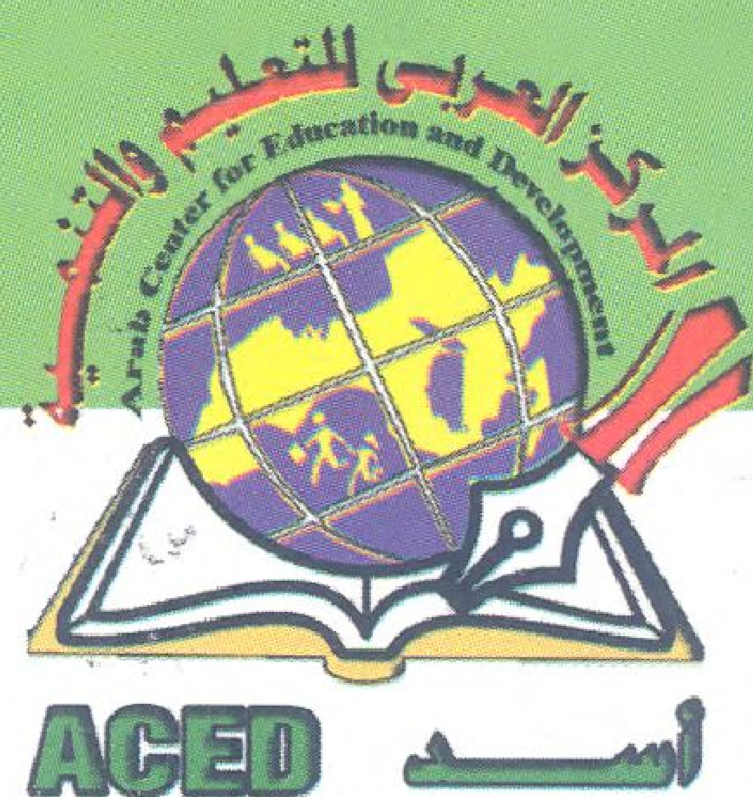
البحوث: اسم الباحث، (تاريخ النشر) ، عنوان البحث، اسم المجلة ، رقم المجلة ، رقم العدد ، أرقام الصفحات.

الجداول (إن وجدت) : تكون مختصرة بقدر الإمكان ، وفي أعلى الصفحة ، ويوضع كل جدول في أقرب مكان ممكن من المكان الذي أشير إليه فيه ، ويأتي رقم وعنوان الجداول أعلاه .

الأشـــكال (إن وجدت) : تكون واضحة تماما وبالحبر الشيني والسمك المناسب ويأتي عنوان الشكل أسفله ، ويوضع في المكان المناسب قرب الإشارة إلى الشكل .

FUTURE of ARAB EDUCATION

Journal of Strategic & Innovation Research Arab Education & Human Development



No. 60 / May 2009
Volume 16